ROK XXV. GRUDZIEŃ 1936 ZESZYT X

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY
I WYCHOWAWCZY

ORGAN ZWIĄZKU DIECEZJALNYCH KÓŁ KSIĘŻY PREFEKTÓW

Miesięcznik wychodzi na początku każdego miesiąca, prócz sierpnia i września

Adres redakcji: Warszawa, ul. Kanonja 18 m. 3, Telefon 502-66.

Prenumerata wynosi rocznie 15 zł., dla słuchaczy teologji 8 zł., zagranicą 17 zł
Prenumeratę wnosić należy przez P. K. O. Nr. 1410.

W sprawach prenumeraty zwracać się: Ks. Piotr Korycki, Warszawa, Solec 36
W sprawach reklamacyj i zmiany adresów zwracać się do Administracji Warszawa, ul. Freta 10 m. 5. Ks. Bronisław Pągowski — tel. 11-66-82.

PEDAGOGIKA KATOLICKA

Ks. Dr. WINCENTY GRANAT (Sandomierz).

KATOLICKI IDEAŁ WYCHOWAWCZY

(dokończenie)

C) Uniwersalizm.

d) Wychowanie narodowe. Prawo do życia narodowego dał Bóg ludzkiej naturze, a historja ujawnia tylko tendencje i instynkty, znajdujące się w stanie potencjalnym w każdym człowieku i dlatego mówimy, że historja stwarza narody i kultury narodowe. Wychowanie zaś narodowe polega na uświadomieniu obowiązku przekazywania i pomnażania różnorodnych wartości kulturalnych, stanowiących treść i właściwe oblicze grupy ludzi, otrzymujących miano narodu. Wychowanie narodowe jest czemś obowiązującem i szlachetnem i może być porównane do obowiązku kształcenia własnej osobowości. Przerost ideału następuje w skrajnym nacjonalizmie, który jest nieuporządkowaną miłością własnego narodu; skrajny nacjonalizm uważa naród za najwyższy cel ludzkich działań i najwyższą wartość w ogólnej hierar-

chji wartości, co jest sprzeczne i z ideałem humanitaryzmu chrześcijańskiego, krzywdzi inne narody i nawet wyklucza wyższe cele religijne, prowadząc do niezdrowej rywalizacji, siejąc nienawiść wśród narodów, jaka się zwykle wyładowuje w niesprawiedliwej wojnie. Miłość własnej ojczyzny w myśl zasad katolickiej etyki winna być zharmonizowana z miłością i szacunkiem dla innych narodów. Nacjonalizm, o ile uznaje swoiste reguły moralności dla życia narodowego, niezależne od moralności chrześcijańskiej, nazywanej moralnością jednostki[36]), jest całkowicie niezgodny z etyką katolicką, obejmującą człowieka w jego życiu indywidualnem i zbiorowem. „Tylko jest jeden etyczny porządek, w którym najwyższy Prawodawca tak jednostkom, jak różnym społecznościom ludzkim zakreśla swoje sfery praw i obowiązków, a stąd etycznych granic nacjonalizmu nie gdzie indziej szukać wypada, tylko w tym planie ogólnej harmonji, który mądrość Boża poczęła, a wola Boża nakłada bądź to przez głos przyrodzonego sumienia bądź przez pozytywne objawienie".[37])

e) Wychowanie państwowe. Zasady i obowiązek wychowania państwowego według nauki Kościoła wypływają z faktu istnienia państwa jako tworu natury, a więc z woli Stwórcy. Słowa św. Pawła: Albowiem niemasz zwierzchności jedno od Boga, a które są, od Boga są ustanowione (Rzym XIII, I.). wyraźnie stwierdzają, że obowiązek uznania prawowitej władzy opiera się na prawie Bożem, a więc cały kompleks obowiązków spełnianych dla dobra państwa opiera się na poczuciu odpowiedzialności przed Bogiem, a nie płynie z nakazu policyjnego i trwogi przed siłą fizyczną. Obowiązek ponoszenia pewnych ciężarów dla do-

---

[36]) „Z zazadniczych przykazań etyki chrześcijańskiej można wyprowadzić odpowiedź na wszelkie zagadnienia z zakresu stosunków wzajemnych pomiędzy jednostkami ludzkiemi. Ale tylko między jednostkami. Stosunek jednostki do narodu i narodu do narodu leży właściwie poza sferą chrześcijańskiej etyki", (R. Dmowski — Podstawy polityki polskiej, 1905 r. cyt. z Ideału kultury a prądy społeczne — str. 295).

[37]) Nacjonalizm, jego uprawnienia etyczne i granice — Ks. J. Rostworowski — cyt. z Ideały kultury — str. 311. Należy przyznać, że Dmowski w swoich publikacjach po wojnie światowej (głównie: Kościół, naród i państwo — 1927) światowe stanowisko swoje w kwestii etyki narodowej złagodził, a młody nacjonalizm polski, chociaż znajduje się dopiero w okresie kształtowania (Doboszyński — Gospodarka narodowa; Wasiutyński — Naród rządzący; Gluziński — Odrodzenie idealizmu politycznego), dąży naogół do oparcia się na zasadach etyki chrześcijańskiej.

bra publicznego jest uznany przez Pana Jezusa: Oddajcież tedy, co jest cesarskiego cesarzowi, a co jest Bożego, Bogu; chrześcijaństwo więc daje siłę wychowaniu państwowemu, które bez sankcji religijnej przerodziłoby się łatwo w tresurę obywateli.[38])

Wychowanie państwowe, pojęte w duchu pogańskim będzie prowadziło do uznania państwa za bezwzględne i najwyższe dobro, za twórcę porządku prawnego i moralnego i organizację całkowicie niezależną od praw jednostki i Kościoła. Katolicyzm, broniąc praw Kościoła, rodziny i jednostki przed zachłannością totalnego państwa, oddaje ludzkości wielkie usługi, a jednocześnie chroni państwo przed podejmowaniem zadań, jakim nie może ono sprostać.

f) Pisząc o uniwersaliźmie katol. wychowania, nie możemy pominąć wychowania rodzinnego, które tak Kościołowi leży na sercu. Nauka Kościoła o sakramencie małżeństwa nadaje życiu rodzinnemu sakralny i nadprzyrodzony charakter, co bezsprzecznie wpływa w kierunku podniesienia powagi domowego ogniska, uszlachetnia miłość zmysłową i daje to przekonanie, że Bóg Wszechmocny pomaga rodzinie. Nierozerwalność małżeństwa zabezpiecza trwałość rodziny i odpowiednie wychowanie dzieci. Oprócz ideałów wychowawczych, o których wspomnieliśmy, istnieją inne bardziej szczegółowe, jak np. ideał wychowania zawodowego, estetycznego i wogóle ideały pewnych grup społecznych: wszystkie one są objęte wychowaniem katolickiem i dlatego, że zajmują się pewnym zespołem dążeń ludzkich, a katolicyzm jest wszechludzki, i dlatego, że muszą być podporządkowane celowi najwyższemu, któremu służy Kościół katolicki. Wszystko następnie, co jest pozytywne w utylitaryzmie indywidualnym i społecznym, w socjologizmie, czy kulcie osobowości, mieści się w programie katolickiego wychowania, ponieważ dobro jednostki i dobro społeczne mogą być i są motywami działania, ale w zależno-

---

[38]) Nie omawiamy tu szerzej problemu wychowania państwowego. O wychowaniu państwowem, jego uprawnieniach, granicach, związku z wychowaniem religijnem mówią encykliki Leona XIII — Immortale Dei i Piusa XI — O chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży i list X. Prymasa Hlonda: O chrześcijańskie zasady życia państwowego. Por. X. Sciesiński — Wychowanie państwowe w świetle zasad nauki katolickiej, Ateneum Kapłańskie — r. 1934.

Zasady wychowania państwowego w duchu filozofii Hegla, szerzy książka: Podstawy wychowania państwowego — Dr. Kaz. Sośnicki; autor przeprowadza tezę, że państwo jest niezależne od żadnych norm etyczno-prawnych.

ści od normy najwyższej t. j. prawa Bożego... „Chrześcijańskie wychowanie obejmuje cały zakres ludzkiego życia fizycznego i duchowego, intelektualnego i moralnego, indywidualnego, rodzinnego i społecznego, nie żeby je w jakikolwiek sposób umniejszyć, ale żeby je podnieść, niem pokierować i udoskonalić wedle przykładu i nauki Chrystusa".[39]) Wychowanie katolickie, chociaż jest uniwersalne, nie może jednak być nazwane eklektycyzmem, t. j. zbiorem wszystkich teoryj bez własnego indywidualnego oblicza: Kościół bowiem przez wieki całe toczy walkę z różnorodnemi teorjami filozoficzno-religijnemi o swój indywidualny byt i własną prawdę, narażając się często na zarzut nietolerancyjności, co przecież nie może świadczyć o eklektycyzmie i pobłażaniu dla wszystkich prawd. Kościół wystawił ołtarz Bogu Jedynemu w Trójcy i jemu cześć oddaje przez Chrystusa — duch panteonu jest obcy Kościołowi. Uniwersalizm Kościoła jest równocześnie syntezą, jest nauką, a nie naukami[40].)

Wychowanie religijne. Wychowanie katolickie jest uważane za wychowanie religijne, inne zaś ideały wychowawcze są przedstawiane jako wychowanie świeckie. Czy taki podział jest zgodny z nauką i Kościoła i czy wogóle możliwem jest wychowanie świeckie. Wyraz „religio" w teologji katolickiej ma podwójne znaczenie: mamy „virtus religionis", która jest usposobieniem stałem, skłaniającem nas do oddawania czci Bogu jako Stwórcy, i religją nazywamy także zespół wszystkich obowiązków i praw, które regulują stosunek człowieka do Boga. Wychowanie katolickie będzie religijne i w tem znaczeniu, że zmierza ku wyrobieniu uczucia i woli w celu chętnego oddawania czci Bogu, a także będzie religijnem w znaczeniu drugiem powszechniejszem, gdyż podaje zasady, na podstawie których jesteśmy obowiązani wszystkie swoje działania skierowywać ku Bogu. Niema więc właściwie czynów świeckich, etyki świeckiej i wychowania świeckiego. Nazywanie ideałów katolickich ideałami religijnemi w szczuplejszym zakresie i szukanie ideałów świeckich, któreby miałyby iść obok katolicyzmu — jest poprostu niezgodne z wiarą w jednego Boga i w życie przyszłe — wszystkie bowiem czyny człowieka muszą być podporządkowane prawom Bożym, a więc

---

39) Enc. o chrz. wychow. str. 43.

40) Por. Ks. Aug. Jakubisiak — Od zakresu do treści (uniwersalizm katol.) str. 273.

charakter religijny nietylko jest ozdobą, lecz ma być stałą właściwością rozumnego działania, a wychowanie świeckie a religijne oznacza poprostu oderwanie człowieka od Boga. Wychowanie religijne w znaczeniu virtus religionis bezpośrednio należy do Kościoła, wychowanie zaś religijne w znaczeniu powszechniejszem (rodzinne, narodowe, państwowe i t. d.) zależy i od Kościoła, który daje podstawy i stara się, aby moralność chrześcijańska była i zawsze przestrzegana, — a więc w rodzinie, narodzie, państwie i wszystkich wogóle grupach społecznych.

Dochodzimy do wniosku, że uniwersalizm katolicki przedstawia najbardziej zwarty, a nawet jedyny system wychowawczy, który harmonijnie zespala dążenia człowieka (ciało, umysł, wola, uczucie), godzi cele ogólno-ludzkie z celami narodu i państwa, a dobro jednostki z dobrem społeczności i wszystko opiera na wartościach nadzmysłowych i nadprzyrodzonych. Inne systemy wychowacze poza katolicyzmem nie mogą takiej całości objąć i dlatego w wychowaniu człowieka muszą napotykać na przeszkody, a po chwilowych entuzjazmach i zwycięstwach ustąpić z pola walki.

D. *Charakter pozytywny katolickiego wychowania.*

Przy omawianiu nadprzyrodzoności katolicyzmu poruszaliśmy już stosunek łaski do życia; obecnie pragniemy w szczególniejszy sposób zastanowić się nad pozytywną stroną wychowania chrześcijańskiego, a więc już nad przejawami życia nadprzyrodzonego, które jest owocem nadprzyrodzonego działania Boga i pracy człowieka. Nie wyniszczenie natury z jej instynktami i dążeniami, lecz uszlachetnianie i podnoszenie do stanu nadprzyrodzonego stanowi cel prac wychowawczych Kościoła. Skąd więc płyną zarzuty, przypisujące Kościołowi wrogi stosunek do natury, do ideału tężyzny fizycznej i duchowej, do ideału potęgi doczesnej? W dużej mierze przyczynił się do pomieszania pojęć nawet w środowiskach katolickich protestancki pogląd na naturę jako całkowicie zepsutą przez grzech pierworodny i to zepsutą w takim stopniu, że łaska Chrystusa nie może w niej żadnej zmiany wewnętrznej dokonać. Jeśli więc natura we wszystkich przejawach swej działalności jest zepsuta i nie da się od wewnątrz naprawić, logicznie chyba wnioskuje, kto naturalną moc

duchową i fizyczną uważa za coś godnego potępienia. Protestancka niewiara w możność uszlachetnienia natury jest przyczyną odrywania natury od łaski, a więc zeświecczenia życia społecznego, politycznego, gospodarczego i umysłowego.

Niezrozumienie tekstów i ducha ewangelji przyczynia się także w niemałym stopniu do pomawiania chrześcijaństwa i Kościoła o duchowy ostracyzm i chęć wynaturzenia człowieka. Chrystus, — tak mówią, — błogosławi ubogich, cichych, płaczących, miłosiernych, spokojnych, prześladowanych, nie broniących się (kto cię uderzy w prawy policzek, nadstaw mu lewy); Chrystus nie każe gromadzić skarbów na ziemi, gdzie mól i rdza niszczy, lecz przedewszystkiem poleca szukać Królestwa Bożego; Chrystus nie każe troszczyć się o odzież i jedzenie, lecz naśladować ptaki niebieskie, co nie sieją, ani żną, ani zbierają do gumien; Chrystus każe modlić się i nie polegać na swoich siłach — czyż więc to wszystko nie mówi o negatywnem chrześcijaństwie? Przeciwnicy chrześcijaństwa zapominają jednak, że Chrystus błogosławił również wszystkim, którzy szukają sprawiedliwości i miłosierdzie czynią, że w przypowieściach swoich (o talentach, o domu zbudowanym na skale i piasku, o robotnikach w winnicy), mówił o konieczności pracy, a swoim przykładem podawał ideał czynnej dobroci, a nie ucieczki od życia. Jakże więc rozumieć naukę Chrystusa o zaparciu się i o pogardzie dla dóbr doczesnych? Chrystus przyszedł, aby świat odkupić, a w dziedzinie umysłowej i moralnej dokonać przewartościowania pojęć: Przez cichość i ducha pokory i łagodność, przez nie przywiązywanie się do bogactw, a szukanie przedewszystkiem Królestwa Bożego powstaje w człowieku olbrzymia energja duchowa przekształcająca ludzką naturę i wpływająca dobroczynnie na zmianę stosunków społecznych; krzyż męki Chrystusowej stoi bardzo blisko triumfu Chrystusa i mocy zmartwychwstania. Chrystus wskazuje na to, że wszelkie reformy bez zmiany i udoskonalenia ludzkiej natury nie osiągną rezultatów. Przez odrywanie się od bogactw, a szukanie Królestwa Bożego człowiek zdobywa dopiero panowanie nad sobą i ziemię, przez cichość i pokorę stawia się ponad stosunkami ludzkiemi i dlatego może życie przekształcać. Chrześcijaństwo jest walką najpierw o człowieka wewnętrznego, a potem dopiero walką o człowieka społecznego; Chrystus poszczący na pustyni i Chrystus nauczający ludzi, Chrystus na krzyżu i Chrystus zmartwychwstały, Chrystus cichy i łagodnego serca i

Chrystus wypędzający kupczących ze świątyni jest tym samym Chrystusem: najpierw samotność, a potem czyn; męka i zmartwychwstanie, cichość i święty gniew stoją w ścisłym związku.

Moralność i dogmatyka katolicka może najmocniej zostałą w czasach nowożytnych zaatakowana przez filozofa paradoksów i „bogobójcę" Nietschego. W systemacie Nietschego Niemcy hitlerowskie widzą swoją teorję rasy; ubóstwienie tężyzny fizycznej i duchowej w rasie nordyckiej dużo ma wspólnego z ideałem nadczłowieka, stojącego poza dobrem i złem. Nietsche pisał, że „wiara chrześcijańska jest od początku wyrzeczeniem się, wyrzeczeniem się wszelkiej swobody, wszelkiej dumy, wszelkiego przeświadczenia o sobie ducha, zarazem poniżeniem i samowyszydzeniem, samookaleczeniem".[41]) Wśród ideologów hitlerowskich są również tacy, którzy twierdzą, że wiara chrześcijańska, a szczególniej katolicyzm, jest sprzecznym z duchem germańskim: Chrystus pokorny i ukrzyżowany nie może być ideałem dla odrodzonych Niemiec. Czasy się powtarzają! Za życia św. Pawła apostoła, a i później nieraz, krzyż był uważany za zgorszenie i głupstwo; po blisko 19 wiekach istnienia chrześcijaństwa krzyż dla wielu staje się zgorszeniem i głupstwem. I rzeczywiście dla tych, co nie uznają prymatu kultury duchowej, albo uważają, że kultura utożsamia się z tężyzną biologiczną, a w najlepszym razie kulturę duchową pojmują jednostronnie (kultura = potęga narodu i państwa), krzyż Chrystusa będzie zawsze niezrozumiały. Moc i wielkość chrześcijaństwa musiał jednak uznać i sam Nietzsche: „Najpotężniejsi ludzie z czcią korzyli się dotychczas przed świętym, jako przed zagadką poskromienia samego siebie oraz rozmyślnego, ostatecznego zaparcia się: dlaczegoż się korzyli? Przeczuwali w nim mimo jego ułomnego i załosnego wyglądu, przemożną siłę, która takiem poskramianiem doświadczyć siebie chciała... Słowem możni świata nauczyli się wobec niego nowej trwogi, przeczuwali jakąś nową potęgę, jakiegoś nieznanego, nieuskromionego jeszcze wroga: — to wola mocy zniewalała ich do zatrzymywania się przed świętym"[42]) Chyba najlepiej przemawia do nas pozytywny charakter katolicyzmu w dążeniu do stworzenia kultury chrześcijańskiej: dążenie to nie zawsze cel osiągało, a można powiedzieć, że do-

---

[41]) Poza dobrem i złem, str. 71 (tł. St. Wyrzykowskiego — Warszawa 1907 r.).

[42]) Poza dobrem i złem, o. c. str. 77.

tąd nie osiągnęło w pełni celu, lecz mimo wszystko wywarło niezatarty wpływ na kulturze europejskiej. Kościół chrystjanizował i uszlachetniał wszystkie objawy życia indywidualnego i społecznego; rodzina, związki, państwo, filozofja, literatura piękna, malarstwo, architektura były przez całe setki lat pod wpływem Kościoła. Kościół afirmował i uszlachetniał życie, nie odrzucał szlachetnych dążeń naturalnych i nie stał na przeszkodzie w rozwoju kultury. Niezmierna w tem zasługa Kościoła, że w średniowieczu nie wyrobiło się pojęcia państwa despotycznego, niwelującego życie jednostki. Prawda, że szczególniejsze warunki pracy Kościoła w średniowieczu stały się przyczyną walk cesarstwa z papiestwem, a związanie zbyt ścisłe niekiedy Kościoła z państwem sprowadzało walkę z herezjami i odszczepieństwem na tory i metody walk politycznych, co znowu obniżało powagę Kościoła jako instytucji religijnej, lecz mimo wszystko pozytywnej pracy Kościoła nikt nie zaprzeczy. Kościół uznaje wszystkie wartości pozytywne — doczesne, a walczy jedynie z przerostami niektórych ideałów, które pragną usunąć, albo obniżyć powagę kultu religijnego i stają się dzięki temu świadomie lub nieświadomie namiastką religji. Kościół występuje nie przeciw wolności myśli, lecz przeciw samowoli i fuszerce umysłowej, nie przeciw wychowaniu narodowemu, lecz przeciw skrajnemu szowinistycznemu nacjonalizmowi, który widzi naród, a nie widzi człowieka i ludzkości. Kościół uważa za obowiązek wychowanie państwowe, nie zgodzi się jednak na ubóstwienie państwa. Kościół ocenia i szanuje wartości artystyczne przejawiające się w malarstwie, rzeźbie i poezji; sztuce przecież otworzono bramy przybytków Boga Najwyższego i wprowadzono ją do religijnego kultu. Kościół potępia jedynie twórczość niezależną od praw Bożych, ponieważ wierzy, że prawdziwie twórczem i pięknem może być to, co jest odblaskiem Piękna Najwyższego.

„Prawdziwy chrześcijanin nietylko że nie usuwa się od zabiegów ziemskiego życia, nie uszczupla władz swoich naturalnych, ale przeciwnie rozwija je i udoskonala, harmonizując je z nadprzyrodzonem życiem... Dowodzi tego cała historja chrześcijaństwa i jego instytucje, które aż po nasze czasy utożsamiają się z historją prawdziwej cywilizacji i istotnego postępu"[43]) — Encyklika o chrześcijańskiem wychowaniu, mówiąc o jego pozy-

---

[43]) Enc. o chrz. wychow. o. c. str. 45.

tywnym charakterze, nie podaje nic nowego, lecz przypomina zasady objawienia; na potwierdzenie ciągłości nauki kat. w kwestji stosunku do życia przytoczmy tylko jeden z tekstów św. Pawła: „Naostatek bracia, cokolwiek jest prawdziwego, cokolwiek sprawiedliwego, cokolwiek świętego, cokolwiek przyjemnego, cokolwiek dobrej sławy, jeśli która cnota, jeśli która chwała karności, to obmyślajcie".[44]) Te słowa wielkiego apostoła narodów, cała tradycja katolicka i tak różnorodna twórczość katolicka świadczą najlepiej o celach pozytywnych chrześcijańskiego wychowania.

W naszej polskiej literaturze pedagogicznej, która w odrodzonej Polsce nie wiele liczy prac oryginalnych, odpowiadających duchowi polskiemu i tradycji kulturalnej, pojawiają się czasem dzieła o wybitnych zaletach dydaktyczno-pedagogicznych, lecz i w tych nawet dziełach wychowanie chrześcijańskie jest niedoceniane. — Za przykład niech posłuży praca Bogdana Nawroczyńskiego — O zasady nauczania; w rodziale: synteza w nauczaniu (niebezpieczeństwo rozkawałkowania)[45]) czytamy: Wierzenia znowu chrześcijańskie w bardzo wielu punktach kłócą się z wynikami współczesnych badań naukowych i opartemi na nich filozoficznemi poglądami na świat i życie. — „Rzecz naturalna, że chcielibyśmy się dowiedzieć o tych „wielu punktach" wiary chrześcijańskiej sprzecznych z nauką i ze współczesnem życiem; zbyt jest ważkiem takie nawiasowe powiedzenie i nakłada obowiązek chociażby jednego przykładu, któryby mógł służyć za podstawę do dyskusji. Dowodu niema i w całej książce może dałoby się znaleść kilka myśli niezbyt zgodnych z duchem chrześcijańskim, a wszystko, co mówi autor na temat kształcenia sumienia, osobowości, charakteru na temat syntezy w nauczaniu, nietylko zgadza się z wychowaniem katolickiem i wiarą chrześcijańską, ale wprost z niej wypływa. Zdaje się, że wiara w grzech pierworodny jest jednym z tych punktów,[46]) czy jednak pedagogika „współczesna", zerwawszy z grzechem pierworodnym i łaską, zbudowała jaki system wychowaczy? Sam Nawro-

---

[44]) Filip. IV. 8.

[45]) Zasady naucz. o. c. str. 387.

[46]) „Naturę rozumie Komeńsky jeszcze w sposób teologiczny jako stan, który człowiek stracił, popełniając grzech pierworodny, ale do którego ma być przywrócony. U świeckich pisarzy pedagogicznych w. XVII-go i XVIII-go pojęcie to zatraciło swój związek z teologią (Zas. naucz. str. 17).

czyński narzeka na brak ducha we współczesnej szkole, co jest przyczyną chaosu moralnego i daje „gigantyczny obraz pełnej przeciwieństw współczesności".[47]) Katolik wierzy, że grzech pierworodny osłabił władze moralne (a nie zniszczył), lecz jednocześnie wierzy, że „przez Chrystusa został odkupiony i przywrócony do nadprzyrodzonego stanu przybranego dziecka Bożego"[48]) Osłabienie woli i nieuporządkowane popędy przez łaskę nie są zniszczane, lecz uszlachetniane i harmonizowane.

E. *Christocentryzm.*

Zbliżamy się do tego, co jest najbardziej istotnym przymiotem katolickiego wychowania, t. j. do Christocentryzmu, który stanowi syntezę wszystkich ideałów wychowawczych i jednocześnie prowadzi nas do uznania miłości jako najgłębszej i najbardziej istotnej treści wszystkich zabiegów prac, mających na celu ukształtowanie pełnego człowieka chrześcijanina.

Pismo św. Nowego Testamentu, chcąc opisać tę Wielką Rzeczywistość, która stała się punktem centralnym dziejów ludzkości, a imię nosi *Jezus Chrystus*, nie ogranicza się do jednej nazwy i jednego określenia w przedstawieniu mocy i potęgi Chrystusowej, lecz co chwila wraca, aby powiedzieć, czem jest to imię, które jest ponad wszelkie imię; Chrystus jest Synem Bożym i Synem Człowieczym; istnieje w postaci Bożej i w postaci sługi; równy Bogu, lecz postawą znaleziony jest jako człowiek i jest posłuszny aż do śmierci krzyżowej; na imię Jezus wszelkie kolano upada; w Nim mieszka wszelka pełność Bóstwa, ale jednocześnie boleści nasze On nosił. Chrystus jest Słowem równym Bogu, lecz to Słowo Ciałem się stało i mieszkało między nami. Ewangelie święte przedstawiają nam Chrystusa w jego stosunku do grzeszników i świętych, do bliskich i dalekich i ten stosunek jest przepojony bezgraniczną miłością i poświęceniem, dochodzącem do szczytu możliwości w dobrowolnem przyjęciu ofiary krzyża. Chrystus jest Drogą, Prawdą i Życiem, gdyż przezeń idziemy do celu, w Jego ewangelię wierzymy i od Niego otrzymujemy nowe życie Boże (z pełności Jego wszyscyś-

---

[47]) Id. str. 387 i 418.

[48]) Enc. o chrz. wych. o. c. str. 28.

my otrzymali). W Chrystusie Boga poznajemy i Boga kochamy. Listy św. Pawła, listy innych apostołów i pierwotna literatura staro-chrześcijańska świadczą jednocześnie o wielkim entuzjaźmie, wzbudzonym przez naukę, życie i mękę Chrystusa, entuzjaźmie, jaki w ciągu wieków nie wygasa, lecz coraz to nowym rozpala się płomieniem. I żaden z ludzi nie zdobył dla siebie i nie zdobywa poprzez dzieje tyle ludzkich myśli i uczuć, pochodzących z najczystszych i bezinteresownych dążeń ludzkiej duszy.

Chrystocentryczna jest nauka katolicka, ponieważ wszystkie dogmaty mają swój związek z Chrystusem Synem Bożym i Synem Człowieczym. Kto mówi: Chrystus, Bóg-Człowiek, musi dopowiedzieć: katolicyzm — bez Kościoła Katolickiego wiara w Chrystusa Boga-Człowieka słabnie, kostnieje w formalizmie, a czasami znika zupełnie. Kto mówi: nauka katolicka, musi dopowiedzieć: nauka Boga-Człowieka.

Chrystocentryzmem jest życie religijne Kościoła (per ipsum cum ipso et in ipso est Tibi Deo Patri omnipotenti in unitate Spiritus Sancti omnis honor et gloria). Życie Chrystusa jest nierozerwalnie złączone z życiem Kościoła; Chrystus nauczający żyje w Kościele, chroniąc Kościół od błędów dogmatycznych (nauczając... ja jestem z wami po wszystkie dni); Chrystus uświęcający odprawia Mszę świętą i jest głównym szafarzem sakramentów świętych; Chrystus tak ściśle złączony jest z Kościołem, że stanowi z nim razem nadprzyrodzony organizm (corpus mysticum Christi), gdzie panuje nadprzyrodzona łączność, zależność i wpływ. Chrystus jest rzeczywistością nadprzyrodzoną, jaka okazuje się naszej duszy przez Mszę Świętą, przez sakramenta, przez wewnętrzny głos łaski, a działanie Chrystusa nietylko jest indywidualne, lecz i społeczne, mianowicie przez Kościół i w Kościele. Chrześcijaństwo a-dogmatyczne i katolicyzm a-hierarchiczny — to pojęcia sprzeczne; katolicyzm a-hierarchiczny jest katolicyzmem bez Chrystusa i dlatego wyrobienie odpowiedniego stosunku do Kościoła i jego urządzeń jest jednym z naczelnych obowiązków katolickiego wychowania.

Chrystus, który jest centrum życia katolickiego, będzie dla nas ideałem wychowawczym: „Właściwym i bezpośrednim celem chrześcijańskiego wychowania jest współdziałać z łaską Bożą w urabianiu prawdziwego i doskonałego chrześcijanina, t.j.

samego Chrystusa w ludziach przez chrzest odrodzonych[49]). Życie Chrystusa jest pełnem życiem ludzkiem podniesionem do najwyższego stopnia przez łaskę i jest nieskończonością życia Bożego. Chrystus Bóg-Człowiek jest ideałem tak nam bliskim, bo we wszystkiem stał się nam podobnym prócz grzechu i jest ideałem tak dalekim, że nawet życie przedłużone w wieczność nie osiągnie jego kresu, nie wyczerpie jego możliwości". Naśladowanie Chrystusa posiada nietylko transcendentalne skutki, lecz tworzy nawet na tym świecie „świat" tamten, tworzy wywyższony stan wszystkich sił duszy, stan wyzwolenia i zwycięstwa, a tego żadna etyka nie zdoła nawet w przybliżeniu dać człowiekowi walczącemu z sobą"[50]). Chrystocentryzm katolicyzmu powinien wywierać coraz silniejszy wpływ na metodę nauczania i wychowania katolickiego wogóle, która w swoich podstawach musi zależeć od Chrystusa. — Nauczanie i wychowanie Chrystocentryczne stanie się przygotowaniem do Akcji Katolickiej, która jest współpracą świeckich z Kościołem, a więc z Chrystusem żyjącym w Kościele nad rozszerzeniem Królestwa Bożego. — Gdy połączymy nasze siły z potęgą Chrystusa, wówczas i przemiana życia stanie się faktem, a im więcej osób zrozumie i przyjmie Chrystusa, tem bardziej sprawiedliwość społeczna będzie się wzmagała.

Dane psychologji i doświadczenia muszą być zawsze zużytkowane w nauczaniu i wychowaniu, ale pamiętać należy, że głównym nakazem jest: praedicari Christum crucifixum... Nauczanie praw religijnych nabierze siły i mocy, a także pociągnie czarem swego piękna, o ile Chrystus, w którym są wszystkie skarby mądrości i umiejętności, przemówi do duszy, a rola nauczyciela religji ograniczy się do pośrednictwa, coprawda koniecznego, (bo tak Chrystus chciał), ale zawsze pośrednictwa. Christus sanctificans, Christus regens powinien być osią wszy-
I niezależnie od metod nauczania religii — Christus docens,
stkich programów, wskażówką, jak prowadzić wykład religii i kryterium w ocenianiu wartości metod. Autorytet Chrystusa, jego moc zbawcza i jego władza są nieodłączone od Kościoła, w którym Chrystus żyje, i dlatego metody pomniejszające autorytet Ecclesia docens, sanctificans et regens nie są metodami

---

49) Enc. o wychow. o c. str. 43.

50) Förster — Religia, a kształcenie charakteru o. c. str. 326.

katolickiemi. W szukaniu środków nasycenia lekcji religii twórczością należałoby unikać pomniejszenia autorytetu Kościoła i zbytecznego indywidualizmu. Poglądy psychologiczne i kierunki filozoficzne zmieniają się, a Chrystus zawsze ten sam trwa.

W jaki sposób wyobrażam sobie nauczanie religji chrystocentrycznie? Niech posłuży jako przykład nauka o łasce Bożej i sakramentach świętych. Abstrakcyjne i suche i bardzo, a bardzo dalekie od życia wydają się prawdy o działalności Bożej w duszach ludzkich, a przecież cóż może być bliższego i piękniejszego nad to wszechmogące, a zarazem matczyno-tkliwe przemawianie Stwórcy do stworzenia i dokonywanie zmian z grzesznika w świętego? Rozdziały katechizmów i podręczników do nauczania dogmatyki i etyki noszą tytuły: O łasce, o łasce uświęcającej, łasce uczynkowej, o sakrametach w ogóle, o sakramentach w szczególności, o ich potrzebie, ustanowieniu, intencji i t. d. Odnosimy wrażenie, że przed nami stoi żelazno-betonowa konstrukcja gmachu jeszcze niezamieszkanego przez ludzi. Tytułom odpowiada treść, spokojna z podręczników teologii dogmatycznej *i* moralnej, a więc określenia, teksty, dowody, casusy i t. d. O ile w podręcznikach dla seminarjów duchow. powyższy sposób traktowania jest uzasadniony, gdyż całe życie w seminariach ma upływać w atmosferze: Christus vivens et sanctificans, o tyle w szkołach świeckich takie nauczanie religii jest nieodpowiednie; może ono ostatecznie wystarczyć w środowisku, związanem mocnymi węzłami z Kościołem, braki w nauczaniu religii zostają wówczas zastąpione tradycją religijną w rodzinie, uczuciowym stosunkiem do życia kościelnego (nabożeństwa, pielgrzymki, misje, bractwa i stowarzyszenia religijne), lecz stanowczo nie wystarczy w środowisku dla wiary obojętnym, lub zagrożonym działaniem sił wrogich religji. —

Zamiast tytułu np. o łasce aktualnej i uświęcającej, możemy podać: *Chrystus działa w duszy ludzkiej* (szuka, leczy, współpracuje). Treścią wykładu będzie stosowanie do tego opowiadanie z ewangelii, specjalnie dobrane, dalej krótki życiorys świętego, modlitwa Kościoła o łaskę Bożą, wiara Kościoła, że Chrystus zawsze żyje i działa, i przy końcu wartości pomocy Bożej dla życia;— definicja łaski aktualnej wtedy inaczej przemówi do umysłu i serca. — Zamiast tytułu o łasce uświęcającej: *Chrystus zmienia dusze ludzkie;* opowiadania z Pisma świętego, wyznania nawróconych, własne przeżycia świadczą, że człowiek

tęskni za świętością; stosunek Chrystusa do dusz; odczucie niedoli grzechu; Chrystus przebaczający i wówczas i teraz. Przy końcu stawiamy pytanie zasadnicze: Na czem polega uświęcenie? *Przyjaźń i synostwo Boże;* — następuje określenie łaski uświęcającej i modlitwa o wytrwanie. Naukę o sakramentach w następujący sposób łączymy z Chrystusem: O sakramentach w ogólności — Chrystus uświęca nas przez znaki widzialne:

Sakrament Chrztu — Chrystus odnowiciel życia.
„ Bierzmowania — Chrystus potęgą dla zdrowia.
„ Komunii świętej — Chrystus pokarmem dla duszy.
„ Pokuty — Chrystus lekarzem.
„ Kapłaństwa — Chystus Kapłan i jego zastępcy.
„ Małżeństwa — Chrystus uświęciciel rodziny.
„ O. Namaszczenia — Chrystus przyjacielem chorych.

Nie mam tu na uwadze metodycznego ułożenia materiału, lecz podaje jeden ze sposobów *nauczania chrystocentrycznego.*

Chrystocentryzm możnaby w większym stopniu uwzględnić i w *katolickiej etyce,* boć życie chrześcijańskie jest przeżywaniem indywidualnem życia Chrystusowego (aby Chrystus w was był ukształtowany). — Należałoby np. zaczynać wykład etyki nie o celu człowieka, nie o normie moralności, lecz o *prawie Chrystusowem,* które prowadzi do celu i dla nas jest uwidocznioną normą moralności; Chrystocentryzm połączy ściśle dogmat z życiem, a to przecież jest pierwszym obowiązkiem moralności chrześcijańskiej.

W nauczaniu liturgiki jakże pięknie i z pożytkiem można mówić o sposobach oddania czci Bogu przez Chrystusa Pana Naszego! Nie wykuwanie nazw wszystkich szat i utensyljów kościelnych i szukanie w każdej rzeczy symbolu (co ma oznaczać pasek, alba, humerał, manipularz i t. p.), lecz rozumiene ducha liturgji, który jest duchem chrystocentrycznym, widzenie oczyma wiary Chrystusa działającego. (Chrystus składa ofiarę Mszy świętej, Chrystus udziela sakramentów św.) i poznanie piękna modlitw w liturgii chrześcijańskiej byłoby celem najważniejszym. niezależnie od tego, czy liturgika będzie oddzielnym przedmiotem, czy wejdzie w skład innego przedmiotu. —

W historji Kościoła Chrystus prześladowany, a jednak zwycięski powinien zająć pierwsze miejsce; życie Kościoła jest przedłużonem życiem Chrystusa, więc nie można pisać o dziejach Kościoła bez Chrystusa. W układaniu podręczników historji Ko-

ścioła, za mało zwraca się uwagi na nadprzyrodzoność Kościoła i stosuje się kryterja dziejów świeckich. Nie mówię o fałszowaniu prawdy historycznej i zrywaniu z objektywizmem, czyż jednak nie możnaby wprowadzić do historji Kościoła analogji z życiem Chrystusa, czy następnie nie byłoby pożytecznem przy omawianiu herezji i schizm wskazywać na odpowiednie ustępy z ewangelji świętej? Zarezerwowanie więcej miejsca dla hagiografji podkreśliłoby również nadprzyrodzony charakter Kościoła i unaoczniłoby jego rolę wychowawczą.

CZĘŚĆ II-a.

Miłość tworząca — istotą katolickiego ideału wychowawczego.

Wychowanie katolickie przekuwa wartości doczesne na wieczne i dlatego musi mieć jasno postawiony cel wieczny, a tym jest nadprzyrodzone zjednoczenie się przez Chrystusa z Bogiem, który jest Najwyższą miłością; katolicyzm zwraca się do tego, co jest najbardziej istotne w duszy ludzkiej i przetrwa na wieki niezniszczone i nie nadwyrężone, a jest środkiem do osiągnięcia celu wiecznego. Takiem dobrem i wartością najbardziej chrześcijańską jest cnota miłości, która jest nadprzyrodzoną właściwością ludzkiej duszy, a swój odpowiednik i przyczynę posiada w Nieskończonej miłości Bożej. Wiara, nadzieja są warunkiem życia nadprzyrodzonego i mogą istnieć bez cnoty miłości, lecz noszą wówczas nazwę cnót nieukształtowanych (virtutes non formatae: fides informis, spes informis). Wiara i nadzieja będą trwać do chwili, gdy przyjdzie, co jest doskonałe: „Teraz widzimy przez zwierciadło, przez podobieństwo, lecz w on czas twarzą w twarz. Teraz znam po części, lecz w on czas poznam, jako i poznany jestem"[51])

Określenie istoty katolickiego ideału wychowawczego opiera się na głębokiej wierze, że Bóg Stwórca jest Miłością i że opatrzność Boża kierująca światem nakłania stworzenia rozumne do kształcenia w sobie miłości, której zasiew sam Bóg pragnie złożyć w duszy ludzkiej.

---

[51]) I Kor. XIII. 12.

„Bóg z dobroci swej i wszechmocnej potęgi nie dla zdobycia, albo pomnożenia swego szczęścia, lecz dla okazania swej doskonałości przez dobra, jakie udziela stworzeniom", powołał z wolnej woli wszechświat do bytu (Hic solus verus Deus bonitate sua et omnipotenti virtute non ad augendam suam beatitudinem, sed ad manifestandam perfectionem suam per bona quae creaturis impertitur liberrimo consilio suo simul ab initio temporis utramque de nihilo condidit creaturam"[52]).

Kościół katolicki, jak widzimy, uważa za podstawowy dogmat o stworzeniu świata przez Boga, działającego z najczystszej miłości bez celu własnej „interesowności", (non ad augendam suam beatitudinem). Fałszywem przeto będzie tłumaczenie wyrażeń katechizmu o tem, że człowiek został stworzony na chwałę Boga, o ile przez chwałę będziemy rozumieli czysto po ludzku pragnienie wywyższenia u osoby chwalonej, a uczucie pewnej pogardy dla innych. Język ludzki jest za słaby, aby z całą doskonałością przedstawił przymioty i działalność Bytu Nieskończonego i dlatego nasze pojęcia i nazwy odnoszą się do Boga analogicznie t. j. według treści częściowo różnej od zwykłego znaczenia.

Przykładem jednym z wielu dziwnego niezrozumienia nauki katolickiej jest broszura St. Witkiewicza: Chrześcijaństwo i Katechizm[53]); Witkiewicz następująco tłumaczy katol. naukę o stworzeniu: Chwała jest tylko wykładnikiem względnej wartości pewnych rzeczy i pewnych ludzi i świadomość swej chwały jest świadomością swej wyższości, jest radością z tej wyższości i poniżenia innych, jest próżnością i pychą. Bóg więc stwarzając świat „na chwałę swoją, nie tworzył jak bezwzględny, wszechmocny, przeogromny Stwórca, którego czyn jest ponad czyjąkolwiek pochwałę, lecz tworzył tak, jak tworzą ludzie i to ludzie niższego typu, myśląc o tem, że ktoś go będzie za to czcił i kochał. Tworzył świat nie z czystej woli tworzenia, lecz z woli osiągnięcia chwały, osiągnięcia świadomości swej wyższości nad kimś, kto wyższość tę i swoją niższość i uzna i chwałę Bogu od-

---

[52]) C. Vat. D. B. 1783.

[53]) Broszura wydana po raz pierwszy w r. 1904, w kwartalniku: Reforma Wychowania; po raz drugi ukazuje się w r. 1920, broszurkę obdarzają wielkiemi pochwałami prof. Pigoń (Do podstaw wychowania narodowego str. 27) i Henryk Rowid, Psychologia pedagogiczna. str. 272.

da[54]). — Powyższe tłumaczenie katol. dogmatu o stworzeniu stoi w najoczywistszej sprzeczności z tem, co Kościół orzekł na Soborze Watykańskim i w co zawsze wierzył, nie można więc podsuwać katolicyzmowi myśli sprzecznych z jego zasadniczemi dogmatami, byłoby to zwyczajną nieuczciwością[55]).

Katolicka nauka o miłości Bożej opiera się na Piśmie Świętem, szczególnie Nowego Testamentu; Bóg jest Ojcem Przebaczającym, który szuka grzesznika i raduje się z jego powrotu (przypowieści o owcy zbłąkanej, drachmie zgubionej, synu marnotrawnym); Bóg jest przyjacielem naszym i uwalnia nas od grzechu przez Chrystusa; odkupieni z grzechu są synami Bożymi, „a jeślić synami tedy i dziedzicami, dziedzicami Bożymi, a społem dziedzicami Chrystusowymi"[56]). „Patrzcie, jaką miłość dał nam Ojciec, że nazwani jesteśmy synami Bożymi i jesteśmy[57]). Miłość Stwórcy objawia się w pełni w dziele odkupienia: „W tem się okazała miłość Boża w nas, iż Syna Swego Jednorodzonego posłał Bóg na świat, abyśmy żyli przezeń"[58]). I nauka i krzyż Chrystusa są najoczywistszym dowodem tej prawdy, że „Bóg jest Miłość"[59]). Nieskończona Miłość Boża stwarza w duszy ludzkiej miłość jako nadprzyrodzony przymiot: miłość Boża rozlana jest w sercach naszych przez Ducha Świętego, który nam jest dany"[60]). Św. Paweł układa jeden z najwspanialszych hymnów opiewających potrzebę i istotę miłości, „która nigdy nie ginie, choć proroctwa zniszczeją, choć języki ustaną".[61]) Bez miłości wiedza ludzka, odkrywająca najgłębsze tajniki świata i wiara nawet taka, co góry przenosi, nie ma znaczenia dla celów wieczności i nie nadaje żadnej wartości człowiekowi: „I chociażbym miał proroctwo i wiedziałbym wszystkie tajemnice i wszelką naukę i miałbym wszystką wiarę tak, żebym góry przenosił, a miłościbym nie miał, nic nie jestem".[62]) Bez prawdziwej miłości uczynki miosierdzia, a nawet cierpienia i męczeństwo tracą swe

---

[54]) Str. 52.

[55]) Witkiewicz prawdopodobnie sądził. że dobrze zna dogmat katolicki, w stosunku więc do niego można jedynie postawić zarzut nieuświadomienia katolickiego.

[56]) Rzym. VIII, 17.

[57]) I Jana. III. I.

[58]) Jana IV. 9.

[59]) I Jana. IV. 16,

[60]) Rzym. V. 5,

[61]) I Kor. XIII. 8.

znaczenie: „I choćbym wszystkie majętności rozdał na żywność ubogich, i choćbym wydał ciało moje tak, iżbym gorzał, a miłości-bym nie miał, nic mi nie pomoże".[63]) Miłość jest dobrem noszącem na sobie pieczęć wieczności: „Miłość nigdy nie ginie, choć proroctwa zniszczeją, choć języki ustaną".[64]) Wszystkie wartości w porównaniu z miłością — to zabawy i zajęcia dziecka w porównaniu z działalnością człowieka dojrzałego: „Ale gdy przyjdzie, co jest doskonałego, co jest po części zniszczeje. Gdym był dziecięciem, mówiłem jako dziecię, rozumiałem jako dziecię, myślałem jako dziecię. Lecz gdym stał się mężem, wyniszczyłem, co było dziecinnego".[65])

Katolickiej nauce o miłości nadaje prostą i jasną syntezę teologiczną św. Tomasz z Akwinu.[66]) Miłość jest nadprzyrodzonem usposobieniem danem przez Boga ludzkiej duszy, przez które człowiek jest nakłaniany do tego, aby chętnie i z łatwością dla miłości Bożej wykonywał akty wszystkich cnót. (Charitas est habitus in anima creatus, quo homo inclinatur in actus omnium virtutum propter Deum, ut illos prompte et faciliter operetur[67]). Miłość rozpatrywana jako przymiot ludzkiej duszy jest uczestnictwem w Bożej miłości: „Unde sicut dicimur boni bonitate, quae est Deus et sapientes sapientia, quae est Deus... ita etiam charitas, qua formaliter diligimus proximum, est quaedam participatio divinae charitatis".[68])

Miłość jest formą wszystkich cnót: „Charitas omnium virtutum forma est, cum per ipsam omnium virtutum actus ad debitum et ultimum finem ordinentur".[69]) Ponieważ miłość skierowuje akty wszystkich cnót do celu ostatecznego, stąd wynika, że bez miłości człowiek nie może być cnotliwy: „Cum per charitatem homo in ultimum finem dirigatur, nulla potest absque illa virtus esse".[70]) Podziwiać należy u św. Tomasza nietylko genjalne zdolności w stworzeniu przecudnego gmachu syntezy dogmatów Ko-

---

[62]) I Kor. XIII. 2.
[63]) I Kor. XIII. 3.
[64]) I Kor. XIII. 8.
[65]) I Kor. XIII. 10-11.
[66]) S. th. 2-a 2-ae qu. XXIII—XLIV.
[67]) Id. 2-a 2-ae XXIII. a. 2.
[68]) Id. a. 2-us ad I-um.
[69]) Id. a. VIII.
[70]) Id. a. VII.

ścioła i nietylko wnikliwość spekulatywną, wykształconą na filozofji Arystotelesa, lecz przedewszystkiem prostotę w przedstawianiu najgłębszych tajemnic życia chrześcijańskiego, kiedy to z teologją musi połączyć się świętość i intuicja właściwa ludziom, którzy mają w sobie rozwinięty instynkt wieczności, a życie chrześcijańskie znają i z teorji i z własnego doświadczenia. I dlatego, gdy św. Tomasz zamierza podać nam określenie cnoty miłości, nie korzysta z abstrakcyjnego słownictwa, nie gromadzi suchych pojęć, lecz sięga poprostu do swej chrześcijańskiej duszy, czerpiącej soki żywotne z Boga samego, który w postaci ludzkiej zjawił się na ziemi i przyjaciołmi a nie sługami nazwał biednych i grzesznych synów tej ziemi, o ile przykazania jego zachowają.

Na pytanie: Utrum charitas sit amicitia..., św. Tomasz odpowiada: *Charitas est quaedam singularis amicitia hominis cum Deo*[71]). Proste i złote słowa, streszczające wszystkie obowiązki człowieka względem Boga i wyrażające stosunek Nieskończonego Bóstwa do człowieka, który jest prochem ziemi, lecz przez Boga staje się uczestnikiem wieczności. Św. Tomasz zaczyna swój traktat o miłości od stwierdzenia zgodnie z Pismem świętem jej istoty i chociaż w kilkudziesięciu kwestjach będzie omawiał cnotę miłości Boga i bliźniego, zawsze to określenie będzie dla niego najbardziej podstawowe.

Jak bardzo chrześcijańskie są myśli o przyjaźni człowieka z Bogiem, świadczy fakt że filozofja grecka w swych największych przedstawicielach Platonie i Arystotelesie nie uważała za możliwe, aby Bóstwo zstąpiło na ziemię i zawierało przyjaźń z ludźmi. Eros Platona i Motor Primus Immobilis Arystotelesa pociągają ludzkość, lecz nie zstępują na ziemię, aby uszlachetniać i przekształcać i uwieczniać. — Co rozumiemy przez przyjaźń człowieka z Bogiem? Jest to miłość złączona z życzliwością i to miłość wzajemna; miłość przyjaźni opiera się na pewnej wspólności dobra duchowego, jakie udziela nam Bóg: „Cum ergo est aliqua communicatio hominis ad Deum secundum quod nobis suam beatitudinem communicat super hanc communicationem oportet aliquam amicitiam fundari"[72]).

Dzięki tej miłości, która jest określona jako przyjaźń z Bogiem, wznosimy się do miłości Najwyższego Dobra i żadne

---

[71]) S. th. 2-a 2-ae qu. XXIII. a. I-us.
[72]) S. th. 2-a 2-ae qu. XXIII. a. I-us.

moce „ani wysokość, ani głębokość, ani inne stworzenie nie będzie nas mogło odłączyć od miłości Bożej, która jest w Jezusie Chrystusie".[73]) „W tem bowiem błądziłem, woła św. Augustyn, że nie w Nim samym, lecz w tworach Jego, w sobie samym szukałem rozkoszy, wywyższenia i prawdy i tak narażałem się na przykrości, wstyd i omyłki"[74]). Chrześcijanin, który wzniósł się do miłości Dobra Najwyższego opuszcza wzrok swój ku ziemi za przykładem Chrystusa i miłością swoją obejmuje wszystkie twory rozumne, a następnie podziwia przyrodę jako dzieło wszechmocy i miłości Bożej.

Najwyższy, wszechpotężny, dobrotliwy Panie,
Tobie cześć, Tobie sława i podziękowanie
I wszelkiej chwalby pienia
Tobie jednemu przynależą Panie.
Wielbionym bądź o Boże w naszej matce ziemi,
Która nas utrzymuje i stroi się dokoła
W owoce rozmaite, w barwiste kwiaty i zioła.
Wielbionym bądź, o Boże, w tych, co przebaczają
Dla Twojej miłości,
W tych, co niemocy i smutku doznają[75]).

Chrystus Pan miłość bliźniego stawia na drugiem miejscu po miłości Boga. „Będziesz miłował Pana Boga twego ze wszystkiego serca twego i ze wszystkiej duszy twojej i ze wszystkiej myśli twojej. Toć jest największe i pierwsze przykazanie. A wtóre podobne jest temu: Będziesz miłował bliźniego twego, jako samego siebie"[76]). Miłość bliźniego winna być powszechną i ma odnosić się nawet do wrogów: „Miłujcie nieprzyjacioły wasze, dobrze czyńcie tym, którzy was mają w nienawiści... abyście byli synami Ojca waszego, który jest w niebiesiech, który czyni, że słońce jego wschodzi na dobrych i złych".[77]) Kto nie miłuje brata swego, przebywa w ciemności: „Lecz kto nienawidzi brata swego, w ciemnościach jest i w ciemnościach chodzi, a nie wie, gdzie

---

[73]) Rzym. VIII. 39.
[74]) Wyznania — (tł. Wisłockiej-Romerowej, Kraków) str. 34.
[75]) Il cantico del sole — św. Franciszka z Asyżu w tłum. F. Garbowskiego (przytoczone są wyjątki).
[76]) Mat. XXII, 37-9.
[77]) Mat. V. 44-5.

idzie, iż ciemności zastąpiły oczy jego".[78]) „Jeśliby kto rzekł, iż miłuje Boga, a bratiaby swego nienawidził, kłamcą jest".[79])

Nauka o nadprzyrodzonej przyjaźni człowieka z Bogiem winna stać się osią dogmatyki i etyki katolickiej, do których to przedmiotów trzeba sprowadzać Chrystusa Pana jako miłość; rozproszkowane dogmaty uzyskają wówczas świetlistą syntezę i przemówią do umysłu językiem żywym, wielość zaś przepisów etycznych stanie się zrozumialsza, a w duszy ludzkiej coraz intensywniej rozwijać się będzie miłość.[80]) Dowody rozumowe są pożyteczne i konieczne, dobrze jednak wiemy, że wychowanie katolickie czysto intellektualistyczne dałoby nam w rezultacie niedowiarków. Wiemy, że katolik nie traci nigdy cnoty wiary bez własnej winy, to znaczy, że źródłem odstępstw jest utracenie miłości. Wiara może pozostać i w wielu wypadkach zostaje po utraceniu cnoty miłości nadprzyrodzonej, lecz jest wiarą „umarłą", a stan człowieka po utraceniu cnoty miłości przyrównujemy do śmierci.[81])

Jeśli miłość jest formą wszystkich cnót, kształcenie miłości powinno być najważniejszym obowiązkiem katolickiego wychowawcy, a nauczanie religji dopiero wówczas odpowiedziałoby swemu celowi, gdyby pogłębiało świadomość życia katolickiego, życia miłości, która przez Chrystusa żyjącego w Kościele zwraca się ku Bogu, a następnie od Boga idzie ku stworzeniu.

---

[78]) I Jana. II. II.

[79]) I Jana. V. 20.

[80]) W pedagogice religijno-moralnej Ks. Bielawskiego spotykamy następujące określenie cnoty miłości: „Cnota wlana miłości jest to dyspozycja czynnościowa, która przebóstwia naszą wolę i uzdalnia do pełnienia uczynków zbawczych". Nie jest to określenie błędne, może jednak ze względów dydaktycznych nie odpowiadać swemu celowi, ponieważ nie mówi, na czem polega przebóstwianie naszej woli, a po drugie, łatwo może stać się suchą formułą pamięciową (przebóstwienie, dyspozycja, czynnościowa, uzdolnienie do uczynków zbawczych). Jeśli już chcemy podać dłuższe określenie cnoty miłości) zamiast: Miłość jest pewną szczególniejszą przyjaźnią z Bogiem). powołujemy się znowu na św. Tomasza: „Miłość jest to nadprzyrodzone usposobienie dane przez Boga ludzkiej duszy, przez które człowiek jest nakłaniany, aby dla miłości Bożej (propter Deum) wykonywał chętnie i z łatwością akty wszystkich cnót", patrz wyżej.

[81]) Nie rozstrzygamy tu kwestii, czy cnota miłości różni się od łaski uświęcającej; jest pewnem, że łaska uświęcająca to dzieło miłości Bożej i w każdym razie nie może istnieć w duszy ludzkiej bez cnoty miłości.

Dowody „rozumowe" w nauczaniu religji wezmą w posiadanie umysł i będą wpływać na kształtowanie światopoglądu katolickiego, o ile człowiek całem jestestwem zbliży się do prawdy. A zbliży się do niej napewno, gdy Bóg jako Najwyższa Miłość i Dobro i jako Przyjaciel stanie się pierwszem i najważniejszem umiłowaniem. Miłość zaś Boga nie wykłucza wcale miłości stworzeń, bo przecież szlachetna miłość stworzeń jest nawet kryterjum miłości Bożej.

Czyż nie przepiękne byłoby motto dla podręcznika, omawiającego łącznie dogmat i prawo moralne: „Albowiem Bóg jest Miłość" (I Jana IV, 16). Wy jesteście przyjaciółmi moimi, jeśli czynić będziecie, co ja wam rozkazuję (Jan. XV, 14).

Te prawdy wiary, które wydają się nadzwyczaj szorstkie dla ludzkiego umysłu, jak np.: dogmat grzechu pierworodnego, dogmat kary wiecznej, w świetle miłości, jaką Chrystus okazał na krzyżu, tracą swą ostrość. Jeśli Syn Boży cierpiał za nasze grzechy, to pewnem jest, że Bóg nie chce, aby człowiek, wiedziony jakimś fatalizmem szedł na potępienie. Śmierć następnie i cierpienia są skutkiem grzechu pierworodnego, lecz przez odkupienie Chrystusa, który cierpiał i umarł na krzyżu, są drogą ku życiu; miłość Boża, która ze zła dobro tworzy, przez mękę Chrystusa stworzyła największe dzieło miłości; podobnie i cierpienia ludzkie przez krzyż wiodą ku miłości.

Dotychczasowe nasze rozważania na temat katolickiego ideału wychowawczego dałyby się ująć w następującej syntezie

Bóg jest miłością tworzącą życie natury i życie łaski, człowiek zaś stworzony na obraz i podobieństwo Boże, upadły, lecz odkupiony przez Chrystusa, ma być również miłością tworzącą w kształtowaniu w sobie Chrystusa t. j. pełnego chrześcijańskiego człowieczeństwa, a następnie w tworzeniu chrześcijańskiej społeczności (rodzina, naród, państwo, ludzkość); otrzymanie i rozwój miłości tworzącej dokonuje się przez łączność z Chrystusem, żyjącym w Kościele;

celem miłości tworzącej ziemskiej jest zjednoczenie w wieczności z Najwyższą Miłością, która to zjednoczenie nie zniszczy, lecz spotęguje indywidualność.

Stosownie do tego, ideałem katolickiego wychowania w szkole będzie pełna współpraca z Chrystusem Panem, żyjącym w Kościele, nad zdobyciem, udoskonaleniem i pogłębieniem mi-

łości tworzącej[82]*) i to w takim stopniu, aby wychowanek (ka) po opuszczeniu szkoły mógł z entuzjazmem w dalszym ciągu utrzymywać i pogłębiać w sobie łączność z Kościołem i z Chrystusem, tworząc wieczno-trwałe dzieła miłości chrześcijańskiej. Ut eatis et fructum afferatis et fructus vester maneat.*[83]*).*

Ks. Dr. JÓZEF RYCHLICKI (Kraków).

METODA POD KIERUNKIEM A NAUCZANIE RELIGII

Zasługą i dorobkiem bezspornym szkoły twórczej będzie na zawsze to, że najistotniejszym przedmiotem swych zainteresowań i dociekań uczyniła dziecko.

Dawniej dużo rozprawiano o umysłowych, moralnych i zawodowych wartościach nauczyciela, rozpatrywano materiał naukowy, zmieniano lub ulepszano metody nauczania, później zwrócono uwagę na higieniczne warunki dziatwy w szkole i poza szkołą, ale dopiero w ostatnich dziesiątkach lat indywidualności dziecka wysunięto na czoło wszystkich dydaktyczno-pedagogicznych zagadnień. Cała myśl i działalność szkoły skupia się na dziecku — ono jest jej najgłówniejszym ośrodkiem i najwyższym celem. Dla jego dobra uczeni przeprowadzają źmudne

---

[82]) Nie wykluczamy wiary, która jest „radix et initium justificationis" nie wykluczamy rzecz prosta innych cnót, które przychodzą razem z miłością: ama et fac quod vis.

[83]) Za materjał do porównania katolickiego poglądu na świat z poglądami, które się odeń częściowo lub całkowicie różnią, mogą służyć następujące książki: praca naukowo-popularna Wiktora Cathreina p. t. Katolicki pogląd na świat (tł, ks. Adama Kuleszy, ks. Św. Wojciecha r. 1928) i wypisy ułożone przer Bogdana Suchodolskiego z dzieł polskich myślicieli w. XIX-go i XX-go; tom pierwszy mówi o Ideałach kultury, o prądach społecznych (Warszawa, 1933), tom drugi o Kulturze i osobowości (Warszawa, 1935). Ponieważ światopogląd katolicki ma być przez nas zaszczepiony na gruncie polskim, dlatego wypisy Suchodolskiego, obrazujące w skrócie myśl polską ostatnich dziesiątków lat, mogą nam oddać w pracy wychowawczej w szkole duże usługi; oba tomy uwzględniają również myślicieli polskich zajmujących w sprawach kultury stanowisko czysto katolickie.

badania w obrębie psychologii i pedagogii doświadczalnej, układają plany, wyszukują nowe metody, piszą książki — dla niego nauczyciel poświęca swój trud i siły ,a państwo ze swych szczupłych dochodów wydziela potrzebne fundusze.

I właśnie ta troska o szczęście dziatwy była powodem, że dziś szkoła nietylko baczy, jakie korzyści dziecko wynosi z godzin szkolnych, ale nadto śledzi i pyta, co też ono porabia, na jakie trudności napotyka, kiedy mu wypadnie zadaną lekcję przygotować w domu.

Znamienne i ważne pytanie. Ongiś do szkoły uczęszczały przeważnie dzieci chętne do nauki, dzieci zamożniejszych i wykształconych rodziców, które w domu, o ile sobie nie umiały poradzić z zadaniem, mogły znaleść wskazówkę u ojca, u matki lub u korepetytora. Obecnie przymus szkolny sprowadził do szkoły wszystkie dzieci — zdolne i upośledzone, zamożne i ubogie, a dom bardzo często nie posiada ani umysłowych ani materialnych danych, by z pomocą pośpieszyć swym dzieciom, kiedy w rozgwarnym pokoju lub ciasnej kuchni ślęczą bezradnie nad książką czy zeszytem.

Cóż to za udręka dla malca, kiedy po długim i szczerym wysiłku wstaje od stolika z tem przeświadczeniem, że nie zrozumiał, więc nie przygotował na dzień następny lekcji! Może z wielkim nakładem pracy wyuczył się napamięć takiego czy innego ustępu z książki, wykuł takie czy inne twierdzenie z przyrody czy matematyki, ale treści nie pojął, nie wniknął w istotę tematu. W duszy czuje pustkę, niezadowolenie lub, co najwyżej, nieznośny balast słów, który swym ciężarem zahamuje a niejednokrotnie zabije w nim rozwój umysłowych uzdolnień.

W pierwszej klasie gimnazjalnej znalazł się uczeń dobrze przygotowany i więcej niż średnio zdolny. Uczył się pilnie, uważał na lekcjach, robił zupełnie zadawalające postępy. Nieszczęściem dlań było, że czyniąc zadość najgorętszym życzeniom ojca, chciał mieć na świadectwie szkolnem co najlepsze noty. Niedość mu było zrozumieć i opanować treść zadanej do domu lekcji; wszystkiego uczył się dosłownie napamięć, zdawał bardzo dużo lektur prywatnych z każdego przedmiotu. W klasach niższych przodował wśród rówieśników, ale w wyższych nie mógł już ogarnąć pamięciowo rozszerzonego materiału. Począł się załamywać, tracił coraz więcej ufności w siebie, z roku na

rok malała wydajność jego nadludzkich wysiłków, a przy egzaminie dojrzałości o mało nie przepadł, chociaż zgłosił nieprawdopodobną ilość lektur.

Nie umiał myśleć. Dosłownie przytaczał rozdziały z pięknej literatury, wymieniał nic nieznaczące daty i fakty, nazwiska osób i tytuły dzieł, ale zaniemówił, skoro mu wypadło podać i uwypuklić przewodnią myśl dramatu lub przedstawić sposobem pragmatycznym przyczynowy związek i rozwój historycznych zdarzeń.

Dopiero na uniwersytecie odnalazł samego siebie. Pod światłem kierownictwem życzliwego profesora wyzbył się kucia na pamięć, szukał nie zwrotów i słów, ale istoty w naukowem zagadnieniu. — Szczęśliwy, że w porę porzucił zabójczą rutynę pamięciową, którą poczytuje za największe przekleństwo swych lat młodocianych!

Atoli jakżeż często podobni jemuż uczniowie nie mogą ukończyć szkoły średniej albo przepadają w ciągu uniwersyteckich studiów tylko dlatego, że się nie umieli uczyć w domu!

Najpierw w Stanach Zjednoczonych nauczycielstwo pokusiło się o to, ażeby się dokładnie zapoznać ze sposobem, czasem i warunkami domowej nauki wśród swych wychowanków. Sumienna obserwacja, szczere wynurzenia dziatwy i liczne ankiety pokazały w całej pełni, że dzieci nie umiały lub nie mogły się uczyć, albo, co gorsza, zupełnie źle uczyły się w domu.

Kilka środków zaradczych wynaleziono na stwierdzone niedomagania.

Przedewszystkiem władza szkolna zażądała, ażeby nauczyciel niczego nie zadawał, niczego nie wymagał na lekcji od dziatwy, czego by jej uprzednio nie powiedział i szczegółowo nie wyjaśnił. Żeby otrzymanego polecenia nie puścił w niepamięć, określił sposoby zadawania, oznaczył ilość minut, które pod koniec godziny umiał obrócić na rozwiązanie wszystkich możliwych trudności w przerobionym materiale naukowym, na dokładne omówienie tematów domowych wypracowań.

Później zaprowadzono konferencje nauczyciela z uczniami, niektórzy nauczyciele zostawali przez pół lub całą godzinę codziennie w klasie po skończonych lekcjach, a każde dziecko mogło swobodnie do nich podejść i poprosić o wytłumaczenie wszystkich trudności, na jakie natrafiło w przerobionym mater-

jale naukowym albo w podanym temacie domowego zadania. Inni znowu nauczyciele na taką pogawędkę z młodzieżą wyznaczali dwie lub trzy godziny na tydzień. — Szkoły liczne, dla których większy wydatek finansowy nie stanowił różnicy w ogólnym budżecie, opłacały osobną zwykle wszechstronnie wykształconą siłę nauczycielską, która nie prowadząc, nie ucząc w żadnej klasie, przez cały czas pracy szkolnej, przebywała w wyznaczonym dla dziatwy szkolnej łatwo dostępnym gabinecie. Po wskazówki, pomoc i poradę zgłaszały się do niej dzieci słabsze, opóźnione w nauce a nawet zdolniejsze, o ile z powodu nieobecności w szkole miały znaczniejsze braki w takim czy innym przedmiocie.

Rzecz oczywista, że tak pierwszy jak i drugi zabieg dydaktyczno-wychowawczy był dla małolatków bardzo korzystny i niejednego z pośród nich uchronił od zmarnowania roku w szkole; ale cóż za pożytek mógł przynieść dzieciom, które w domu nie miały spokojnego kąta do nauki albo też cały czas poza szkolnemi lekcjami musiały oddać zarobkowemu zajęciu lub posłudze około młodszego rodzeństwa!

Dla takiej młodzieży otwarto szkolne sale w godzinach wolnych od zajęć obowiązkowych, gdzie pod kierunkiem wytrawnego nauczyciela odrabiali uczniowie zadane lekcje. Sala widna, ciepła i przewietrzona, wygodny sprzęt szkolny i uzupełniająca na półkach w szafach literatura — to wszystko sprzyjało sumiennej i uczciwej pracy. W sali spokój, cisza — każdy uczeń zajmuje wyznaczone przy stole miejsce, wszyscy się uczą, a jeśli ktoś utknął na trudności i nie mógł jej poradzić przy pomocy słownika i encyklopedji, dawał znak, że czeka na wskazówki kierującego nauczyciela, który zbliżał się ku niemu i nie przeszkadzając innym, udzielał mu przyciszonym głosem koniecznych objaśnień.

Pracowała młodzież a nauczyciel nadzorował, dopomagał. Uczniowie wobec nauki w sali zajmowali czynną i samodzielną postawę. Otrzymywali wprawdzie ogólne pouczania i plan zajęć, ale właściwie każdy z nich rozporządzał swoim czasem, głowił się nad odrobieniem swojej lekcji i pilnie przestrzegał, żeby nie utrudniać drugim ciężkiej roboty. Widok nadzorującego nauczyciela, przykład współpracowników wywierał swój wpływ — wywiązywało się w śród zgromadzonych szlachetne współzawodni-

ctwo, skutkiem czego każdy się starał, żeby jak w najkrótszym czasie i o własnych siłach osiągnąć jak najpiękniejsze wyniki.

Małolatki próbowali usunąć napotkane przeszkody, na różne sposoby rozwiązywali te same zagadnienia, uczyli się korzystać ze słowników, encyklopedii, podręcznej literatury z danego przedmiotu, zaprawiali się w karności i grzecznym odnoszeniu się do nauczyciela czy kolegów, a więc zyskiwali bardzo dużo, ponieważ wyrabiali w sobie samodzielność w pracy i odwagę w pokonywaniu przeszkód, rozwijali indywidualne uzdolnienia i skłonności, przyswajali sobie społeczne i towarzyskie cnoty.

Z wynurzeń uczniów i własnych spostrzeżeń poszczególne szkoły układały i w pedagogicznych czasopismach ogłaszały szerokie sprawozdania, któremi się szczerze zainteresował świat nauczycielski. Dostrzegł w nich niemałe wartości. Nic przeto dziwnego, że sposób nauczania lub raczej uczenia się młodzieży pod nadzorem nauczyciela pogłębił, ulepszył i zamienił w ogólną metodę. Nie jednostki niemające odpowiednich do nauki warunków w domu, nie na pozaszkolnych godzinach, ale całe klasy, całe szkoły tak dobrze w Ameryce jak i w Anglji i Niemczech, we Francji i Belgji uczą się i pracują na podstawie założeń tej metody, której nadano dość nieciekawe imię: uczenie się pod kierunkim, a którą jej wielki zwolennik i znawca Hall - Quest temi określił słowy: „Uczenie się pod kierunkiem jest tym systemem postępowania szkolnego, przy którym każdy uczeń otrzymuje tak dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego codzienne przygotowywanie posuwa się naprzód w warunkach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higienicznej, ekonomicznej i samodzielnej pracy umysłowej".

Nie pomnę, żeby ktoś dał pochlebniejszą definicję metody stosowanej kiedykolwiek w szkolnictwie.

Dokładne wskazówki i wdrożenie w metody uczenia się i myślenia, że jego przygotowywanie posuwa się naprzód w naukach najbardziej sprzyjających doskonaleniu się w higjenicznej i samdozielnej pracy umysłowej" cóż to za pochlebne i szumne słowa! A trochę dalej tak mówi. „Celem uczenia się pod kierunkiem jest jednostka zaprawiona do podejmowania zagadnień oraz do podporządkowania swych doświadczeń rozległym pojęciom ogólnym, która nadto nabyła skłonności, zdolności do ini-

nianiu poleceń". Przepiękny cel, ale czy uczenie się pod kierunkiem ma po temu wszystkie dane, ażeby go urzeczywistnić?
cjatywy i do pracy nietylko wykonawczej, polegającej na speł-

Trzeba by popatrzeć, jak ono się przedstawia na tle praktycznego zastosowania, a tymczasem właśnie to zastosowanie jest tak nieokreślone i dowolne, że w każdym państwie, w każdej szkole, ba na każdej lekcji w coraz to innej występuje postaci. Rozszerzone na takie zajęcia szkolne jak zwiedzanie muzeów, bibliotek, urządzenie wycieczek, przygotowanie uroczystości i zabaw szkolnych nie da się ująć w jakiś ścisły schemat. Każdy omal przedmiot wymaga innego przygotowania, innych środków pomocniczych, innej ilości czasu, no i innego nastawienia młodzieży do tematu.

Są jednak w tej różnorodności pewne stałe czynniki; występują w każdej lekcji prowadzonej sposobem uczenia się pod kierunkiem i one właśnie stanowią jego charakterystyczne, istotne znaczenie.

I tak nauczyciel nie podaje uczniom nigdy takich wiadomości, które oni własnemi siłami zdobyć mogą przy jego życzliwej pomocy. Nie wykłada, nie uczy, lecz nadzoruje tylko pracą i kieruje „uczeniem się młodzieży".

Uczniowie pracują, oni biorą odpowiedzialność za owoce swoich wysiłków, do nich należy inicjatywa, sumienność i tempo pracy. Wstępując do szkoły, przynoszą wymagane przygotowanie umysłowe i fizyczne. Zaraz na początku poddają się badaniom psychologicznym, na podstawie których otrzymują przydział do grupy, skupiającej dziatwę o różnych zamiłowaniach i zdolnościach.

Sala szkolna, wielka i jasna jest zaopatrzona bogato we wszystkie do samodzielnej nauki potrzebne środki, których ilość i jakość zmieniać się będzie zależnie od przerabianego materiału naukowego. O ile nim jest n. p. historia, to w sali na półkach lub w szafach znajdują się w kilku egzemplarzach „źródła i wypisy historyczne", encyklopedje, słowniki geograficzne, obszerne dzieła z zakresu dziejów powszechnych lub monografię, atlasy, mapy, obrazy i ryciny.

W sali panuje spokój i ład.

Rozpoczyna się lekcja, której ośrodkiem—mówmy już dalej o historji — jest wybrane zdarzenie

Zabiera głos nauczyciel i przez 20 minut lub krócej udziela całej klasie wiadomości czy pouczeń, któreby młodzieży ułatwiły zrozumienie i samodzielne poznanie dziejowego faktu, czy też historycznej postaci. Stawia więc parę pytań, a uczniowie odpowiadają, przyczem odświeżają sobie w pamięci to, co już o podanym temacie słyszeli lub czytali, wynajdują przyczynowe związki między omawianym zdarzeniem a innemi, uprzednio już poznanemi i pokrewnemi wypadkami z minionej przeszłości. Następnie poda kilka wskazówek niezbędnych do samodzielnej roboty i o ile klasa jest podzielona na grupy, to zdolniejszym przydziela jeszcze dodatkowe do opracowania zagadnienie. Na tem się kończy przygotowanie lub raczej podbudowa lekcji a tem samem i czynna rola nauczyciela.

Teraz do pracy zabiera się młodzież. Wie dobrze, że musi się stosować do obowiązującego regulaminu, że musi przestrzegać przyjętego rozkładu i planu pracy.

Czyta odpowiedni ustęp z podręcznika szkolnego, o ile już tego nie zrobiła w domu. Zbiera najważniejsze momenty, zdaje sobie sprawę z jego treści, rozważa szczegóły, łączy z już poznanemi, wyszukuje przyczyny sprawcze i skutki danego zdarzenia, nawiązuje do teraźniejszości i szuka wskaźników życiowych, przyczem spostrzeżenia i uwagi notuje w zeszycie. Oczywiście w swych dociekaniach znajduje sporo niewiadomych. Zaglądając wciąż do podręcznej literatury, spojrzy na obraz, na mapę, a jeśli nie zdoła dotrzeć do prawdy, poprosi oczywiście o wyjaśnienie.

Kiedy dziatwa pracuje, nauczyciel pilnie czuwa. Poproszony spieszy chętnie z pomocą; od czasu zbliży się do tego czy innego ucznia i w milczeniu obserwuje, przegląda zeszyt, śledzi korzystanie ze źródeł, pyta, do jakich doszedł wniosków, a później zbiera w całość swoje spostrzeżenia, by sobie wyrobić sąd o klasie i poszczególnych jednostkach.

Na dany znak kończy się praca małolatków. Nauczyciel zadaje jeszcze pytania, żeby się dowiedzieć, czy i na jakie trudności młodzież natrafiła w swej samodzielnej pracy — daje wyjaśnienia, podkreśla, co i w jakich rozmiarach winna sobie na zawsze przyswoić z przerobionej lekcji, i opuszcza klasę.

Młodzież pracowała przez 25 do 35 minut na godzinnej

lekcji a znacznie dłużej bo i przez 40 do 50 minut, jeśli na nią nauczyciel przeznaczył 80 minut.

Niektóre szkoły wprowadziły dwugodzinne lekcje; na pierwszej nauczyciel wykłada, rozwija zasady, udawadnia twierdzenia, podaje odpowiednio ułożone wiadomości i pouczenia, na drugiej uczniowie się uczą pod jego kierunkiem wyżej przedstawionym sposobem.

Metod uczenia się pod kierunkiem jest bardzo dużo.

Każda szkoła inaczej układa sobie rozkład lekcji i zajęc szkolnych, zależnie od finansowych i naukowych środków, jakiemi rozporządza. Zwiększa ilość godzin, naukę przenosi do szkolnych ogrodów lub na okoliczne łąki, urządza osobne sale nauki dla poszczególnych przedmiotów, opłaca nadliczbowych nauczycieli, robi zapiski, obmyśla plany dla młodzieży, z którą odbywa całe konferencje. — Nie trzeba dodawać, że nauczyciel w takich warunkach ma przed sobą niewyczerpane możliwości. Założenia uczenia się pod kierunkiem uprawniają do wniosku, iż prowadzona według nich praca w szkole wyda jak najlepsze owoce. Niemniej na ich korzyść świadczą liczne sprawozdania onych szkół, które je w całej pełni stosują u siebie. Karność, poczucie odpowiedzialności za wyniki podjętej roboty, oszczędność czasu, samodzielność myśli i czynu, odwaga wobec przeszkód, życzliwość i uczynność dla rówieśników, skrócenie czasu przeznaczonego na domową naukę — oto przepiękne a tak pożądane wartości, które zdobywa dziatwa, ucząc się pod kierunkiem nauczyciela.

W Stanach Zjednoczonych uczenie się pod kierunkiem wszystkie inne metody wyparło ze szkolnictwa, wprowadziły je po części u siebie szkoły angielskie i belgijskie, niemieckie i francuskie. I do nas zawitało w gościnę. Niewesołe doświadczenia poczyniły władze szkolne z dwugodzinną lekcją szkolną, ponieważ niektórzy nauczyciele w tym wypadku na godzinie drugiej zwykle prowadzili dalej wykład rozpoczęty na pierwszej. Inni znowu przez cały rok pracowali w szkole w myśl dobrze zrozumianych zasad uczenia pod kierunkiem i mniemali, iż młodzież robiła większe niż w ubiegłych latach postępy, a jednak najdzielniejsi z pośród nich ulegali bardzo często niemałym złudzeniom. Gdy bowiem do jednej z takich znanych i za przykład podawanych klas przyszedł nowy nauczyciel języka łacińskiego.

stwierdził tak liczne i zasadnicze braki, że musiał odnowa przerabiać gramatyczny materjał z ubiegłego roku, bo inaczej nie mógłby przystąpić do czytania wyjątków z dzieł Owidjusza.

Czyżby nauczycielstwo nasze nie posiadało takiej, jak amerykańskie czy angielskie sprawności w stosowaniu nowych metod? Przypuszczam, że nie tu kryje się powód niepowodzenia.

Metoda uczenia się pod kierunkiem musi mieć odpowiednie i do zdobycia niełatwe warunki. „Systemu tego — mówi dr. Stanley Brown — nie można wprowadzić z korzyścią tam, gdzie szkoła jest za mała, by móc zatrudnić dodatkowo dziesięciu lub dwunastu nauczycieli. Nie można go też prowadzić z korzyścią, o ile przed jego rozpoczęciem nie wytworzy się warunków koniecznych dla jego powodzenia... System prawdopodobnie się nie powiedzie, o ile będzie prowadzony przez szkołę o małej liczbie nauczycieli, którzy w jednym dniu muszą uczyć trzech lub czterech różnych przedmiotów; nie uda się tam, gdzie niema dostatecznej ilości przyrządów, by umożliwić pracę indywidualną", a my dodajmy, że nawet w szkołach, które mają wymaganą liczbę nauczycieli, wspaniałe biljoteki i całe mnóstwo przyrządów, system ten na pewno zawiedzie, jeżeli się młodzież uprzednio przez metodę heurezy i szkoły pracy nie wyszkoliła i nie przysposobiła do sumiennej, celowej i samodzielnej nauki.

(d. c. n.)

Ks. Dr. M. KACZMARCZYK (Rzym)

W POSZUKIWANIU NOWYCH DRÓG W KATECHETYCE*)

Literatura pedagogiczna i katechetyczna Włoch faszystowskich, aczkolwiek w Polsce mało znana, nie stoi jednak w stosunku do innych państw europejskich na szarym końcu, owszem poszczycić się może w ciągu ostatnich lat niejedną cenną publikacją świadczącą o żywym zainteresowaniu i znajomości tej gałęzi wiedzy u potomków Pestalozziego.

Nauczanie religii w gimnazjach i liceach, doznając poparcia ze strony regimu faszystowskiego, z roku na rok doskonali

---

*)Na marginesie książki G. Modugno. — Religione e vita. — Brescia Ediz. Scuola, 1936.

się choć kierunkiem swym w niejednym odbiega od form gdzieindziej przyjętych.

Rzecz jasna, że zasadnicze zagadnienie, dotyczące metodv uczenia religji, dziś tak często dyskutowane a interesujące bezsprzecznie każdego katolickiego wychowawcę młodzieży, nie uchodzi uwagi troskliwych o katolickie oblicze Włoch pedagogów Italii, zrzeszonych bądź w katolickim Uniwersytecie w Mediolanie bądź w Brescii, skąd rozchodzą się na całe Włochy wydawnictwa pedagogiczne.

Jan Modugno, autor niedawno wydrukowanej cennej książki, stanowiącej osnowę do niniejszego artykułu a zatytułowanej — Religia i życie — zajął się właśnie wspomnianym problemem metody nauczania religii, a ponieważ przystąpił do napisania swej książki uzbrojony nietylko w teoretyczną znajomość przedmiotu ale i w bogate doświadczenie, książka jego nabiera walorów nieprzeciętnych.

G. Modugno jest zdecydowanym wrogiem werbalizmu i mechanizmu stosowanych w wychowaniu religijnym. Na str. 39, pisze: „Skoro religia ma być życiem, należy przedewszystkiem wypowiedzić nieustającą i odważną walkę werbalizmowi i mechanizmowi, prądom, które wykoszlawiają i degenerują nauczanie religii. Nie ma bowiem bardziej skrajnej antytezy ducha religji nad czczy werbalizm i mechanizm".

Nauka religji podawana w szkole powinna, w myśl autora, przetwarzać się w duszy wychowanka, ucznia na tak zwaną „wiedzę życia", która niczym innym nie jest, jak religią przemyślaną, odczutą, przeistoczoną w życie z wiary płynące. Zadanie wychowawcy polega na umiejętnym przedstawieniu prawd religii i na ukształceniu w duszy ucznia tej harmonii, jaką niesie ze sobą nauka chrześcijańska wcielona konsekwentnie i umiejętnie w życie. Pod kątem widzenia tej jedności i żywotności nauczania religii rozpatruje autor poszczególne prawdy i dogmaty. Przebiega po kolei przykazania dekalogu, naukę o sakramentach. prawdy liturgiczne, dając wszędzie szczegółowe uwagi dotyczące sposobu podchodzenia do poszczególnych zagadnień, i zmierzające do stworzenia z nauczyciela religii umiejętnego wychowawcy, nie zaś oschłego recytatora nieprzemyślanych formuł katechizmowych.

Nieodzownym składnikiem skutecznej i życiowej metody uczenia religii jest niewątpliwie znajomość duszy dziecka czy

młodzieńca, przychodzącego niejednokrotnie do szkoły z uprzedzeniami w dziedzinie religijnej, z wykoszlawionymi pojęciami religijnymi. Oddziaływanie indywidualne zastosowane do potrzeb każdej pojedyńczej psychiki wychowanka a uskutecznione na drodze rozmów w cztery oczy zdaje się tu być ważnym środkiem zaradczym.

Św. Augustyn w dziele swym zatytułowanym: „De catechizandis rudibus" — porusza właśnie tę konieczność nie stosowania szablonów w oddziaływaniu wychowawczym. Pisze bowiem tak: „Zmuszony jestem przybierać inną postawę, gdy staję wobec uczonego, inną—gdy wobec prostaczka. Zależnie od jednostki, do której przemawiam, zmienia się tok moich wywodów i konkluzja. Chociaż bowiem wszystkim winniśmy tę samą miłość, nie wszystkim jednakowe godzi się dawać lekarstwo". —

Wracając do autora książki, o której mówimy, podkreślić trzeba z uznaniem trafność uwag, jakie kreśli na temat sposobów przedstawienia przez nauczyciela piękna i harmonii fundamentalnych prawd chrześcijaństwa, będącego prawdziwą „coincidentia oppositorum".—

Religię katolicką trzeba przedstawiać słuchaczowi, jako religię ideału, szlachetności, męstwa i braterstwa, a nie wygodnej łatwizny życiowej lub niskiej małoduszności.

Uczeń powinien rozumieć, że wszelkie rzeczy, szlachetne mają swe uzasadnienie w Ewangielii, że więc ona żywotną jest, że nadaje się i przystaje do duszy ludzkiej i szlachetnych jej porywów. Wychowawca nie powinien wpadać z jednej strony w naturalizm religijny, ale podnosić potrzebę łaski i nadprzyrodzonej dojrzałości w kształtowaniu duszy młodzieńca; modlitwa znaczy bowiem więcej niż pedagogika. Z drugiej jednak strony unikać powinien wychowawca popadania w kwietyzm tłumiący wszelki wysiłek i zdrowy czyn ludzki. *Zadaniem bowiem Kościoła jest nie tyle boskość i ludzkość naginać ile raczej ludzkość do boskości podnosić.*

Niezmiernie ważnym jest dalej dla wychowawcy umiejętne orientowanie się w wartościach naturalnych celów. Tak naprzykład ucznia żywego i towarzyskiego należy pchnąć do pracy społecznej (w Akcji katolickiej) — ucznia zaś o silnym temperamencie należy nakłonić n. p. do porzucenia kłamstwa lub innych wykroczeń, podkreślając dobitnie moment poniżenia osobowości, jaki za sobą niosą te grzechy. Aczkolwiek pod żad-

nym pozorem nie wolno wychowawcy naginać religii do upodobań ludzkich, ważnym jest jednak, by wychowankom dobitniej podkreślano te cechy katolicyzmu, które więcej odpowiadają psychicznemu rozwojowi młodzieńca.

Chrześcijaństwo mieści w sobie szereg pozornie trudnych do pogodzenia ze sobą prawd. Podkreśla bowiem potrzebę dobroci, łagodności a z drugiej strony mówi o męstwie i umartwieniu. Trzeba więc wytłumaczyć wychowankowi, że dobroć to nie słabość — jak chce Nietsche. — Trzeba przedstawić piękno, zawartość i niesprzeczność antynomij chrześcijaństwa będącego, jak zaznaczono powyżej, — coincidentia oppositorum. —

Jeśli uczniowi żywemu, prawie „dzikiemu", przedstawimy katolicyzm jednostronnie, jako dobroć, miękkość, łagodność, zniechęci go to do Kościoła, psychika bowiem takiego młodzieńca wzdryga się przed wszystkiem, co łagodne miękkie, „rozkrochmalone". W takim więc uczniu budzić raczej należy entuzjazm do pracy, podkreślać znaczenie męstwa, heroizmu i apostolskiego czynu w całokształcie nauki chrześcijańskiej, uwypuklając rolę umartwienia zaparcia się siebie i wytrwałości w życiu człowieka. Dopiero na tym tle wznosić można w duszy takiego młodzieńca gmach zdrowych pojęć o łagodności, cichości chrześcijańskiej i pokorze serca.

Inna antynomia to radość i cierpienie w życiu człowieka. Młodzież potrzebuje dużo radości, ruchu, przechadzek, muzyki, bo marazm i smutek prowadzi do występku. Z drugiej strony, rzecz jasna, należy młodego człowieka zaprawić do znoszenia cierpień, których przecież w życiu nie uniknie. Bieda, jeśli młodzież z nauki religii nie wyniesie zdrowego chrześcijańskiego poglądu na cierpienie, a religię katolicką zwiąże w świadomości swej nieodłącznie z czymś, co z natury swej jest wrogie wszelkiemu odruchowi radości i zabawy.

Utrzymanie kontaktu między prawdami religii, podawanymi w szkole, a życiem, skierowanie uwagi uczniów na bogactwo form i przejawów tego życia, na wartość życiową prawd chrześcijaństwa, na jego zdolność czynienia ludzi szczęśliwymi, w stopniu, w jakim to na ziemi jest możliwe, — oto jednym słowem cele i zadania stojącego jak drogowskazy przed każdym nauczycielem religii, nie rozrywającym przemocą dwóch ściśle ze sobą złączonych pojęć jakimi są — religia i życie. —

Z KSIĄŻEK I CZASOPISM

Bildung und Erziehung; 1936 r. z. 2.

Z powodu głośnej w całym świecie kulturalnym wielkiej Olimpiady, zawiera zeszyt ten bardzo aktualne i — z uznaniem to podnieść należy — bardzo gruntowne artykuły (które się tymczasem ukazały w osobnej książce p. t. „Vom Wert des Leibes"; brosz. 1,40 mk.).

Docent Dr. J. Bernhart: Metaphysik und Formideal des Leibes in der griechischen Antike (Metafizyka i ideał formy ciała w starożytności greckiej). Błędne i płytkie, ale dość rozpowszechnione jest mniemanie, jakoby Grecy — w przeciwieństwie (!) do chrześcijaństwa doszli do pełnego idealnego sharmonizowania ciała i duszy. Nie dokonał tego ani Ksenofanes ani Heraklit. Wielu zwolenników miała nauka pesymistyczna Orfeusza, jakoby ciało (soma) było grobowcem (sema), więzieniem duszy za jej dawne przewinienia. Pod jej wpływem stał Pitagoras i jego szkoła. Empedokles głosił z jednej strony światopogląd mechanistyczny, z drugiej przyjmował również myśl o więzieniu duszy w ciele. Nie może też zadowolić Anaksagoras. Piękna jest plastyka grecka — w czasach swego rozkwitu, łączy doskonałą formę zewnętrzną z przebiegającym przez nią pięknem duchowym; ale słusznie zauważono, że na najpiękniejszych figurach spoczywa cień smutku. W największych dziełach sztuki stwierdzili artyści, że czynnikiem decydującym, kształtującym jest duch. — Nawet Platon (dokończenie tego artykułu zawiera zeszyt 3-ci) nie rozwiązuje problemu, jak wytłomaczyć związek ciała i duszy; ostatecznie panuje u niego rozdźwięk między materją a bóstwem. Metafizyka Arystotelesa oznacza wielki postęp: „dusza i ciało to wzajemny, nierozwiązalny stosunek formy i materji"; lecz ciało jest i pozostaje oddane znikomości. Neotończycy (Poseidoniusz, Plotyn) znów nisko cenią ciało. Dopiero chrześcijaństwo głosi wielką piękną prawdę o wywyższeniu, zmartwychwstaniu ciała.

Profesor Doktór J. Schröteler: Leibeskultur im Lichte der Christentums (Kultura ciała w świetle chrześcijaństwa). Wobec często powtarzanego zdania, że chrześcijaństwo nie docenia ciała, powinien pedagog katolik stanowisko swoje na gruntownych oprzeć fundamentach. Żródłem naszego poznania jest rozum i objawienie. Wiara nas uczy, że ciało człowieka jest stworzone przez P. Boga, jest zasadniczo dobrym, jest wywyższone przez Syna Bożego, uświęcone przez sakramenta św. Najwięksi filozofowie i teolodzy kat. kładą na-

cisk, uznając wartość ciała, na prawdziwą higienę, formę estetyczną i t. p. W hierarchii wartości, jakie zawiera nauka ludzka, ma ciało znaczenie fundamentu; wszelka czynność ludzka jest zależna od ciała; zdrowie lub choroba fizyczna wpływają bardzo poważnie na życie psychiczne (już św. Tomasz wskazuje na tę zależność). Ale naturę ludzką stanowią ciało i dusza, dusza zaś jest formą ciała. Stąd fałszywe jest wszelkie odrywanie ciała od duszy lub przecenianie go; dusza większą ma wartość, wogóle siły duchowe powinny człowiekiem kierować. Właśnie też przy zawodach sportowych tylko silne opanowanie ciała — trening — prowadzi do sukcesów. Asceza chrześcijańska zaś uczy, że rozumne panowanie ducha nad ciałem doskonali całego człowieka.

Profesor J. Ternus: Die Wiederentdeckung des Leibes in der philosophischen Anthropologie der Gegenwart (Nowe odkrycie ciała w obecnej antropologji filozoficznej). Długotrwały był wpływ Kartezjusza na nowoczesną filozofję, na naukę o przyrodzie i o człowieku; człowiek co do ciała miał być maszyną; mechanistyczne to stanowisko starano się przenieść i na psychikę ludzką. Romantyzm i idealizm niemiecki kładą nacisk na pojęcie całości w przyrodze i w naturze ludzkiej. Znaczenie ciała podkreśla silnie Nietzsche, który nie był wprawdzie darwinistą, ale zwolennikiem mglisto pojętego nadczłowieka. Dość zawiłe, niezgodne z naszym stanowiskiem, są zapatrywania na naturę ludzką filozofów doby obecnej Schelera i Klagesa (autora dzieła Der Geist als Widersacher der Seele). Nowoczesne badania o osobie, konstytucji, temperamencie, charakterze (Kretschmer), o wpływie otoczenia, klimatu, ziemi (Jaensch), o dziedziczności, gruczołach wewnętrznych nie zdołają obalić zdania, że największe znaczenie dla osobistości ma siła woli. Nie posiadamy ciała i duszy, lecz jesteśmy ciałem i duszą. „Sens ciała dla osobistości uwydatnia ciągle jeszcze najgłębiej metafizyka ciała arystoteleso-scholastyczna, która przyjmuje i potwierdza wszystkie zdrowe myśli dawnych i nowych filozofów, ale odgradza się od ich jednostronności i przesady. Pełnego zrozumienia natury ludzkiej nie da czysta filozofia, lecz religia.

Profesor Doktór Muckerman: Das Antlitz unseres Volkes unter dem Einfluss d. eugenischer Erziehung. (Oblicze naszego narodu pod wpływem wychowania eugenicznego). Głośne jest obecnie, szczególnie w Niemczech, hasło: wychowywać eugenicznie. Autor tego artykułu jest specjalistą w tej dziedzinie: badania eugeniczne stwierdzają dziedziczność niektórych chorób fizycznych (kalectwa) i psychicznych: wychowanie eugeniczne powinno zwracać się do rozumu,

podając mu zdobyte przez naukę wyniki, i do woli, pobudzając ją do współpracy nad podniesieniem narodu. M. wypowiada się przeciwko małżeństwu między różnymi rasami, dążyć należy do zapobiegania chorobom dziedzicznym i do wykluczenia małżeństw między krewnymi. Młodzież powinna swe siły fizyczne i psychiczne ochraniać, podnosić (sublimować); inaczej należy wychowywać chłopców, inaczej dziewczęta; konieczne jest panowanie nad sobą, gotowość do ofiar; wtedy naród się dźwignie i rozwinie.

Po art. naukowych następuje w tym zeszycie jeszcze rozdział, poświęcony praktyce szkolnej: pierwsza zamieszczona tam praca wskazuje, jak może szkoła (niem.) w różnych przedmiotach budzić u młodzieży zainteresowanie do igrzysk olimpijskich, druga zachęta — w związku z Olimpiadą — do nowoczesnego wykorzystania lekcji gimnastyki (u chłopców); celem tej pracy szkolnej powinno być kształcenie duszy, szlachetny charakter.

Ks. Wł. Karasiewicz

Pfarer und Lehrer im Dorfe. — Stron 120, cena brosz. 3,20 S. *Seelsorger-Verlag*, Wien. 1935 r.

Już Wyspiański powiedział: — ,,Chłop potęgą jest i basta". Dziś w wielu miastach na nowo budzi się zainteresowanie wsią i jej życiem, w niej widzi się jądro i żywicielkę narodu. W odpowiedniej chwili pojawia się więc publikacja bardzo żywotnego w Austrii Seelsorger-Institutu, omawiająca współpracę duszpasterza i nauczyciela jako powołanych przywódców społeczności wiejskiej. Publikacja ta zawiera referaty, wygłoszone na zeszłorocznym (1935) zjeździe nauczycielstwa i duchowieństwa austriackiego w Hubertendorf, gdzie istnieje znana szkoła gospodarcza dla młodzieży wiejskiej obojga płci.

Wstępne referaty orientują nas w obecnej atmosferze wzajemnych stosunków nauczycielstwa i duchowieństwa. Tu ze szczerą otwartością i gruntowną rzeczowością wyrażają przedstawiciele obydwu stron swoje dezyderaty. Dalsze referaty traktują o religijnych i kulturalnych zadaniach duchowieństwa i nauczycielstwa wiejskiego. Szkoła, parafia, życie publiczne — to pola, na których spotyka się praca kapłana i nauczyciela. Od wspólnej i zgodnej pracy na tych polach zależą obfite plony. Tej współpracy więc nauczyciela z duszpasterzem poświęcono wiele miejsca. Ostatnie referaty omawiają warunki i organizację współpracy tych leaderów religijno-kulturalnego życia wsi.

Zauważyć należy, że referenci przy omawianiu poszczególnych zagadnień nie obracali się tylko w teorii, ale zręcznie naginali ją do szarego, codziennego życia. Nie brak więc tutaj wskazówek czysto praktycznych. Książkę tę weźmie z pożytkiem

do ręki i nasz duszpasterz i nauczyciel, aby poznać, jak powinny i jak mogą układać się między nimi stosunki w celu harmonijnej i owocnej pracy dla dobra polskiej wsi.

Ks. Emski.

Jugendkanzel — Str. 228, cena brosz. 3.60 Rm.
Neue Kinderpredigten — Str. 180, cena brosz. 3,20 Rm.
Tiberius Burger. — *Friedrich Pustet*, Regensburg.

Kazań do dzieci nie można uważać za przemówienia do dorosłych en miniature. Świat pojęć, kategoryj myślenia, zaintesowań jednych i drugich jest krańcowo przeciwny. Z tym musi się liczyć kaznodzieja, gdy stanie wobec młodocianego audytorium i pragnie, by słowa jego odniosły pożądany skutek. A trzeba przyznać, że skutek ten trudno osiągnąć i nieraz kaznodzieja woli powiedzieć kilka kazań do dorosłych, niż jedno do dzieci. Tacy też chętnie uciekają się do pomocy gotowych wzorów.

Powyższe zbiory kazań dla dzieci, opracowane przez znanego pedagoga ks. Tiberiusa Burgera, są dla kaznodziei pomocą w tej materii a zarazem wzorem dla samodzielnej pracy. Obydwie te książki zawierają szereg kazań (pierwszy tom 66, drugi 46) na niedziele i święta roku kościelnego, kilka kazań liturgicznych, okolicznościowych na uroczystość przystąpienia do pierwszej Komunii św., z okazji bierzmowania, otwarcia i zakończenia roku szkolnego i t. p. Z całą jasnością występują w nich te cechy, które winno posiadać kazanie dla dzieci. Przedewszystkiem są one tematem i sposobem jego przedstawienia dostosowane do poziomu umysłowego młodocianych słuchaczy. Autor przemawia z niezrównaną plastyką i barwą, operuje trafnymi przykładami, stosuje piękne porównania, by wtargnąć do wyobraźni dziecka, poruszyć jego serce a wreszcie pociągnąć wolę ku przedstawianym prawdom.

Ks. Emski.

Heiligenlegenden. — *Josef Minichthalter. Str. 147,* Cena opr. 2,80 Rm. Kösel und Pustet, Mûnchen 1935.

Verba docent, exempla trahunt. Ta oczywista zasada ma wszechstronne zastosowanie w pracy wychowawczej. Każdy trzeźwo myślący pedagog wie, że na nic najwznioślejsze zasady postępowania wtłaczane w młode umysły, jeśli nie będą poparte żywym przykładem. Przykład bowiem jasno młodzieży wykazuje, że zasady te nie istnieją tylko w teorii, ale że można je też przybrać w szatę rzeczywistości. Doskonale wiemy, jak dzieciom i starszej młodzieży imponują postacie różnych bohaterów. Ich to stawia sobie nieraz za ideał. Podobnych bohaterów ma w swoim poczcie również i Kościół. Ich przymioty duszy należy

podkreślać, aby rozbudzić w młodzieży pragnienie osiągnięcia tego częściowego ideału w życiu religijnym.

W tej pracy doskonałą pomocą będzie powyższa książka. Pierwsze jej wydanie ukazało się w 1911 roku. Na liczne nalegania ze strony kół katechetycznych przygotował autor wydanie drugie tych życiorysów świętych, poprawione i rozszerzone. W zbiorku tym umieścił 57 barwnych biografii. Łatwo można podpatrzyć metodę i sposób ożywienia lekcji, wzbudzenia zainteresowania klasy i pociągnięcia jej ku przedstawionym osobom.

Szczególna zaleta tych życiorysów leży w tym, że autor nie przedstawia cnoty świętego odrazu w jej dojrzałej formie, ale jej powstawanie, jej rozwój i bohaterskie wysiłki tych szermierzy ducha do jej zdobycia. Podkreśla też tylko charakterystyczne walory duchowe świętych, które stanowią ich indywidualność, i które łatwo dają się wyzyskać dla katechezy. Unika więc autor wszystkiego, co nieistotne i oczywiste, a podkreśla te rysy, które mają odpowiednie zastosowanie dla dzieci. Dla chłopców stara się uwypuklić bohaterstwo świętych, dla dziewcząt daje przykłady pasywnej cnoty. Całość dostarcza wiele materjału do urozmaicenia katechezy i do specjalnych katechez, osnutych na tle świetlanych postaci świętych.

Ks. Emski.

J. de la Vaissière T. J., Teorja psychanalityczna Freuda. Studjum z psychologji pozytywnej. Przekład autoryzowany M. i Z. Ziembińskich. Str. 144. Poznań i t. d., 1936, Księgarnia św. Wojciecha. Cena 3.20 zł.

W przeciwieństwie do dwóch innych katolickich prac krytycznych o psychanalizie, dostępnych dla nas, mianowicie ks. J. B. Łubieńskiego, Psychanaliza Freuda w świetle prawdy chrześcijańskiej (Lwów 1934) i ks. J. Donata T. J., Uber Psychoanalyse und Individualpsychologie, zajmuje się dziełko omawiane osławioną teorją Freuda jedynie z punktu widzenia psychologii, a tylko mimochodem porusza stronę teologiczną, filozoficzną i pedagogiczną.

Kolejno autor przedstawia rozwój poglądów Freuda w ciągu jego pracy naukowej, potem omawia metapsychologię freudyzmu, wskazując na dziedziny wiedzy, w których psychanaliza znalazła zastosowanie, wreszcie poddaje ją krytycznej ocenie jako teorię psychologiczną (czyni to zresztą okazyjnie i w pierwszych rozdziałach).

Jest to krytyka objektywna i spokojna, może właśnie dlatego, że autor pozostawia na uboczu inne punkty widzenia. O. V. odróżnia między Freudem jako człowiekiem — ma do jego charakteru i pracowitości uznanie, — a freudyzmem jako teorią naukową, która zapoczątkowała t. zw. psychologię głębi. Uzna-

je więc psychanalizę jako całość za teorię w treści swej psychologiczną, lecz widzi w niej wielkie braki rzeczowe i metodyczne, jak zbyt sztywne ramy psychologii Freuda, nieliczenie się z psychologią zdrowego rozsądku, bez słusznej potrzeby naukowej. Z poszczególnych zdobyczy badań Freuda podkreślono jako dodatnie przedewszystkiem uznanie ciągłości życia psychicznego, ważność procesów nieświadomych jako podłoża popędów oraz określenie roli wyobrażeń i uczuć w twórczości artysty. Błędami zaś kardynalnymi są panseksualizm psychanalizy i przemilczanie czy nieuznawanie wolności woli.

Tłumacze dali od siebie — oprócz dobrego przekładu, — kilka notatek w przypiskach oraz zestawienie (niezupełne) polskiej literatury o psychanalizie i wiadomości o polskich tłumaczeniach dzieł Freuda.

Dobre jako wstęp do psychanalizy. *Ks. K. Werbel.*

Handbuch der katholischen Sittenlehre, herausgegeben von *Fr. Tillmann.* Band III. Die Idee der Nachfolge Christi. Str. 300. Band IV, 1. Die Verwirklichung der Idee der Nachfolge Christi: Die Pflichten gegen Gott. Str. 316. Düsseldorf 1934 — 35, L. Schwann. Cena opr. 11.50 i 12.— Rm.

Omawiałem już tutaj (1936, nr. 1 — 2) poprzednio wydany tom powyższego wydawnictwa, mianowicie Münckera o podstawach psychologicznych moralności. Z kolei wyszły dwa tomy pióra samego redaktora, ks. Tillmanna, o treści katolickiej nauki moralności, a zatem najważniejsze.

Praca ta odbija bardzo od wszystkich znanych kompendjów z tej dziedziny (najwięcej może zbliżony jest podręcznik Mausbacha). Nie jest to podręcznik teologii moralnej dla użytku spowiedników, z przewagą kazuistyki grzechów. Autor wychodzi z następujących założeń: 1) pogłębiona nauka moralności jest potrzebna każdemu wykształconemu katolikowi, nietylko duszpasterzom, 2) trzeba przed oczyma wiernych stawić pozytywny ideał życia chrześcijańskiego, 3) trzeba go wywieść nietyle z etyki naturalnej, lecz głównie z ksiąg objawionych. Dlatego też odłożono etykę filozoficzną do osobnego tomu.

Cel wytknięty sobie zrealizował ks. T. znakomicie. Uważając, że zadaniem i zasadą etyki katolickiej jest osobowość chrześcijańska, oparł się na wzorze najdoskonalszym, na postaci Zbawiciela. Z idei naśladownictwa Chrystusa wywodzi w tomie III etykę ogólną (z pominięciem partyj filozoficznych i psychologicznych). Tom ten, to w znacznej części t. zw. teologia biblijna. (Autor, pracujący w różnych dziedzinach nauk teologicznych, znany jest także ze swych komentarzy do ksiąg Nowego Testamentu). Tom następny zawiera część etyki szczegółowej, traktuje w sposób pozytywno-spekulatywny o obowiązkach wzglę-

dem Boga, wyprowadzając je z podstawowego pojęcia pobożności — religijności. Obowiązkom względem siebie i bliźniego będzie poświęcony późniejszy tom.

Wydaje mi się, że podręcznik omawiany, to idealna pomoc do takiej nauki etyki, jakiej mamy udzielać w szkole średniej. Widzę wiele pokrewieństwa między ujęciem etyki przez autora a ideami ś. p. ks. Szwejnica. Że to rzecz płodna także dla katechetyki, o tem świadczy fakt, że na dziele Tillmanna oparł się jeden z nowych pomysłów katechizmu niemieckiego (K. Kastner w Katechetische Blätter 1934 str. 356). *Ks. K. Werbel.*

Gustaw Doré: „Die Bibel in Bildern" — 4°, str. 59+230 Bilder. (19 × 26) 10,50 M. Verlag „Ars Sacra" — J. Müller. München.

„Gotteswerke und Menschenwege" — Biblische Geschichte in Bild und Wort, geschildert von prof. G. Fugel, u. P. Lippert. 4° str. 80 + 72 Kupferdruckbilder (24 × 32) 7,50 M. Verlag „Ars Sacra" — J. Müller — München.

Posiadamy nowe programy nauki religii. Ukazały się już pierwsze nowe podręczniki szkolne. Wszystkie charakteryzuje wspólna, jedna cecha: pozorna zwięzłość, nie obszerność, a właściwie fragmentaryczność. Przy takim stanie rzeczy oficjalny podręcznik do nauki religii staje się tylko rodzajem koniecznej pomocy naukowej. Każdą lekcję, — każdą jednostkę metodyczną trzeba materialnie uzupełnić, organicznie zcalić, ożywić i wykończyć. Obok dobrego metodycznego podręcznika i zbioru przykładów katechetycznych, bardzo ważna rola przypada obrazom biblijnym. W szkolnych zbiorach pomocy naukowych obrazy takie zajmują bodaj najskromniejszą pozycję. Najczęściej obrazów bibliotecznych wcale nie ma. A wtedy? Skreślić z metodyki pozycję obrazów biblijnych? Wiemy, czem obraz jest dla małoletniej młodzieży szkolnej. Żadne, najbardziej obrazowe i frapujące opowiadania nie zastąpią obrazu.

Pragnę wskazać na dwie ważne pozycje we współczesnej literaturze religijnej, które katechetom mogą oddać wielkie usługi. Posiadamy dwa doskonałe albumy obrazów biblijnych Doré'a i Fugla. Wydawnictwo M. Arcta wydało swego czasu fragmentaryczny album obrazów Doré'a. Wykonanie jednak nie było dodatnie. Znane wydawnictwo „Ars Sacra" wydało we wysoce artystycznej szacie komplet 130 obrazów biblijnych Doré'a. Oryginały były drzeworytami. Krótko po śmierci wielkiego artysty odbito jego obrazy jako miedzioryty, potęgując tym samym ich wyrazistość i praktyczne zastosowanie.

Obrazy Doré'a są arcydziełami, które do dziś nie mają sobie równych. Artysta kształcił swój wielki talent głębokimi studiami teologicznymi, historii biblijnej, archeologii, architektury starożytnej. Dzięki takiemu przygotowaniu stworzył dzieła, któ-

re zachwycają równo estetę jak egzegetę. Uderza wielka czystość rysunku, doskonała kompozycja scen biblijnych i wielka oryginalność, wreszcie artystyczne, piękne wykonanie kopij. Nie znajdujemy wśród obrazów nic spowszedniałego, tradycjonalnego. 230 obrazów: z tego 155 przypada na Stary Testament. Doré wybrał z Pisma św. wszystko, co się dało zobrazować; kierował się naczelną myślą, by odtworzyć to, co kojarzy wyobraźnia, kiedy czytamy Pismo św. W albumie jego znajdziemy wszystko to, co w lekcjach Historii Biblijnej może się katechecie przydać, co należałoby zobrazować i pokazać. Jeśli chodzi o praktyczną użyteczność poszczególnych obrazów Doréa, to po za nielicznymi wyjątkami, wszystkie obrazy tworzą doskonałe pomoce naukowe.

Nieco inaczej przedstawia się album obrazów Fugla. Większość obrazów poświęcona jest Nowemu Testamentowi. Odmienny jest przede wszystkim styl i technika malarska. Jest to sztuka bardziej nowoczesna, daleka jednak od eksperymentów ekspresjonizmu, czy kubizmu artystycznego. Każdy obraz na wskroś oryginalny w ujęciu, oddaje najwierniej sceny biblijne. Nie ma niespodzianek, zagadek, nieporozumień. Podziwiać trzeba psychologizm artystyczny Fugla. Każda jego postać przemawia do widza swoistym uczuciem, zamierzonym przez artystę. Spotykamy się tu z psychologizmem, podobnym do sztuki Włocha Antonio Barberisa. Artystyczne kompozycje nie zmniejszają praktycznych wartości obrazów. One uzmysławiają poszczególne sceny biblijne na tle im najwłaściwszym, tak pod względem archeologicznym jak historycznym. W użyteczności szkolnej nie wszystkie obrazy są równie wartościowe. Są ładniejsze, są brzydsze. Jednak oba albumy razem doskonale się uzupełniają i tworzą zbiór, w którym katecheta znajdzie wszystko, co w pracy szkolnej będzie mu potrzebne. Dla przykładu cytuje obrazy do małego odcinka dziejów Starego i Nowego Testamentu. Więc: „Objawienia Mojżeszowe": 1) Młodość Mojżesza: Znajdziemy u Doréa doskonałe obrazy podrzucenia małego Mojż., znalezienie go przez córkę faraona, dalej obrazy poszczególnych plag, ostatniej paschy przed wyjściem, samo wyjście, przejście przez morze, cuda na pustyni, objawienie Dekalogu, śmierć Mojżesza. Fugel daje obrazy powołania Mojż., krzaku ognistego, posiew anioła śmierci, scenę Mojżesza przed Faraonem, pościg, bałwochwalstwo na pustyni, i t. d.

To samo w Nowym Test. Więc sceny zwiastowania, (obraz Doré'a należy do najlepszych tego rodzaju), nawiedzenie, narodziny, — u Fugla znajdujemy obraz, który tę scenę oddaje doskonale ze wszystkim szczegółami topograficznymi, dalej: pasterze, ofiarowanie, mędrcy, ucieczka, rzeź, i t. d. Dużo obrazów oddaje biblijne sceny w sposób na wskroś oryginalny, rzadko spotykany, np.: scena w Kanie Galilejskiej, (Doré) uzdrowienie sparaliżowanego (Fugel), seria obrazów z męki Zbawiciela. (Doré) Jeśli można zrobić pewne zastrzeżenie, dotyczy ono rzeczy

drugorzędnych. Więc: że obrazy są jednobarwne, że jest kilka obrazów słabych, np. Zwiastowanie Fugla; takich jest nie dużo. Pan Jezus zawsze z odkrytą głową,—to zresztą błąd tradycyjny.

Reasumując praktyczne wartości obu albumów, trzeba stwierdzić, że tworzą pozycję bardzo poważną i stanowią doskonałą pomoc biblijną, zastępując z powodzeniem wielkie, brzydkie i mało artystyczne szkolne obrazy biblijne. Samo wykonanie i szata graficzna wysoce estetyczna.

Ks. Henryk Zimny.

Zwracamy uwagę Szanownych Czytelników na dzieło *O. A. Haasa* O. S. B. p. t. „Rysunki kolorowe do nauki katechizmu" dla szkół polskich opracowane przez ks. prof. Fr. Lipińskiego.

Tymczasem ukazała się część trzecia, m. in. „O środkach łaski"; zapowiedziane są część 1-a i 2-a — „Wiara" i „Przykazania".

Każda część zawiera 24 barwne tablice, wykonane w czterech kolorach w formacie 30 X 42 cm. i broszurę objaśniającą. Cena jednej części wynosi zł. 22.50, całość zł. 60. (Nakładem zakładu sztuki kościelnej Kazimierza Schaefera, Piekary Śląskie).

Możliwości katechetyczne w dziedzinie metodyki — rzec można, same w sobie niewyczerpalne, są w naszej praktyce niestety tak mało wyczerpane. Trzeba rozbudzać inwencję, ożywiać twórczość. To sprawia każda nowa myśl, każdy oryginalny pomysł. Takiego skutku spodziewać się należy z pracy O. Haasa.

Lecz nie wolno o jednem zapomnieć. Co innego jest idea, a co innego jej zkonkretyzowanie. Idea jest czemś objektywnem, konkret — czemś subjektywnem. Nie zawsze — a może nigdy — najwierniejsze bodaj skopjowanie formy realizuje ideę. Zatem formy podane przez autora mają przedewszystkiem służyć do zrozumienia samej idei, a następnie ułatwić wynalezienie subjektywnie najodpowiedniejszych, własnych, form. Tak należy korzystać z dzieła O. Haasa i tak je oceniać.

Byłoby bardzo wskazanem, z okazji przyswojenia polskiej literaturze katechetycznej wybitnej pracy niemieckiego katechety, kwestję stosowania „kredy i ołówka" w nauczaniu religji fachowo omówić i oświetlić tak teoretycznie jak i praktycznie.

B. K.

K R O N I K A

W sprawie składania podręczników do oceny.

MINISTER
WYZNAŃ RELIGIJNYCH i OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

Warszawa, dn. 6 listopada 1936 r.
Nr. IIPr-7839/36.
Zwiększenie liczby podręczników.

Zgodnie z § 18 rozporządzenia z dnia 16 lutego 1934 r. o ocenie i używaniu książek szkolnych i środków naukowych (Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P. z r. 1834, Nr. 3, poz. 36) zawiadamiam, że mogą być jeszcze składane do oceny newe podręczniki dla następujących klas z zakresu następujących przedmiotów;

1. **Do dnia 1 lutego 1937 r.**

a) Podręczniki do uauki religii rzymsko-katolickiej dla klasy III szkół powszechnych trzeciego stopnia. Bieżący okres dozwolenia wygasa w końcu r. s. 1937/38.

Bieżący okres dozwolenia podręczników dla klasy IV gimnazjum wygasa z końcem r. s. 1939/40, dla klasy III — z końcem r. s. 1938/39.

2. **Do dnia 1 marca 1937 r.** — czytanki polskie dla klasy VII szkół powszechnych trzeciego stopnia. Bieżący okres dozwolenia wygasa z końcem r. s. 1938/39.

Jednocześnie wyjaśniam, że podręczniki do nauki religii rzymsko - katolickiej w klasie I nowego gimnazjum na okres, rozpoczynający się w r. s- 1937/38, mogą być jeszcze składane do dnia 1 lutego 1937 r., a więc w cza-, sie późniejszym, niż podręczniki do nauki innych przedmiotów; obowiązek ponownego przedstawienia dotyczy również podręcznika, dozwolonego na r. s. 1936/37.

W celu uniknięcia nieporozumień zwracam uwagę na to, że według rozporządzenia z dnia 14 sierpnia 1936 r. (Dz. Urz. Ministerstwa W. R. i O. P. z r. 1036, poz. 127) należy zasadniczo unikać zmiany podręcznika, należącego do dozwolonych, na inny dozwolony i że nowy podręcznik po rozpoczęciu okresu dozwolenia podręczników dla danej klasy może zająć miejsce innego tylko w przypadkach a) i b), wskazanych w § 2 tego zarządzenia.

M i n i s t e r
w. z. *F. Błeszyński.*

MINISTERSTWO
WYZNAŃ RELIGIJNYCH i OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

dnia 19.XI-1936.

Uwzględniając życzenie niektórych PP. Autorów i wydawców, Ministerstwo zgodziło się na przesunięcie do dnia 2 stycznia 1937 roku terminu nadesłania do oceny podręczników do nauki religii rzymsko-katolickiej dla klasy IV szkół powszechnych trzeciego stopnia oraz dla klasy II gimnazjum.

Naczelnik wydziału
Dr. Bogdan Suchodolski.

Z Zarządu Głównego Związku Kół X. X. Prefektów.

Zarząd Główny rozesłał listy z zaproszeniem do współpracy prelegentów na przyszły zjazd dydaktyczny w Warszawie (sierpień 1937 r.).

Z lubelskiego Koła XX. Prefektów.

Na walnym zebraniu koła lubelskiego w dniu 27 października 1936 r. dokonano wyborów zarządu: prezesem został ks. dr. Czesław Nowicki (Lublin, Solna 5) wiceprezesem ks. Zygfryd Berezecki, skarbnikiem nadal pozostał ks. dr. Antoni Jaworowski, sekretariat prowadzi ks. dr. Piotr Matyjaszczyk (Lublin, Krolewska Nr. 10 m. 10). W dniach 26 i 27 października odbywał się zjazd księży prefektów diecezji lubelskiej. Obok spraw organizacyjnych księża prefekci owawiali metodykę nauczania religii, poświęcając temu zagadnieniu trzy referaty: nauczanie religii w nowym gimnazjum, nauczanie religii w szkole powszechnej i korelacja nauki religii z historią. Nadto przeprowadzono cztery lekcje przykładowe: dwie w gimnazjach państwowych i dwie w szkołach powszechnych. Na zjeździe był obecny J. E. ks. Biskup Marian Fulman.

Wznowienie Koła w Łucku.

Po rocznej przerwie zostało powołane znowu do życia diecezjalne Koło ks. ks. prefektów w Łucku. Walne zebranie odbyło się 20 października 1936 r.

Kurs katechetyczny w diec. sandomierskiej

Odbył się w dniach 12 i 13 października b. r. w Radomiu. Obszerniejsze sprawozdanie zamieścimy niebawem.

Za zezwoleniem Władzy Duchownej

Redaktor odpowiedzialny: **Ks. Mieczysław Węglewicz**

Zakł. Graf. J. Domagalski i Z. Frączkowski, Chłodna 19, tel. 669-90.